

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Doktori disszertáció

Lakatos Péter

**A romani-magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és
megoldási lehetőségei**

Nyelvtudományi Doktori Iskola
Vezető: Dr. Tolcsvai Nagy Gábor, MHAS

Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program
Vezető: Dr. Gósy Mária, Dsc

A bizottság tagjai:

Elnök:

Dr. Kiss Jenő, MHAS

Opponensek:

Dr. Raátz Judit, PhD

Dr. Heltai János Imre, PhD

Titkár:

Dr. Hámori Ágnes, PhD

Tagok:

Dr. Lakatos Szilvia, PhD

Dr. Hattyár Helga, PhD

Dr. Márku Anita, PhD

Témavezető: Dr. Bartha Csilla, CSc

2018

Tartalomjegyzék

Előszó	1
A dolgozat jelentősége és újszerűsége	2
A dolgozat célja, kutatási kérdései és módszertana.....	3
A dolgozat felépítése	6
1. A tágabb problémakör bemutatása	8
1.1. Ki a cigány? Mi a cigány? Vagy inkább roma? Tények és tévhitek – fogalomtisztázás.....	10
1.1.1. A nem cigányok és a tudomány felelőssége – Ahogy a nem cigányok látják a cigányokat	11
1.1.2. A cigányok/romák felelőssége – a politika elégtelen korrektsége	15
1.1.3. Ahogy a cigányok tekintenek a romákra, és ahogy a romák tekintenek a cigányokra	18
1.2. A magyarországi cigányság demográfiai adatai	21
1.3. Cigányok, nyelvek, nyelvi sokféleség, sztenderdizálatlanság	26
1.4. Általános jogi szabályozások	32
1.4.1. A cigány nyelvek a közoktatásban	32
1.4.2. A cigány nyelvek a nemzetiségi felsőoktatásban – nyelvi szempontok	37
1.4.3. A személyi feltételek hiánya	38
1.4.4. Roma Szakkollégiumi Hálózat – roma hallgatók a nemzetiségi felsőoktatásban	39
1.4.5. A bemeneti és kimeneti feltételek – a képzésben résztvevő oktatók romani nyelvi ismereteinek problematikája.....	43
1.4.6. Kulturális intézmények hiánya	46
Összefoglalás.....	48
2. A szociolingvisztikai kérdőíves kutatás bemutatása.....	49
2.1. Kutatási előzmények	49
2.2. Módszer	51
2.3. A kutatás helyszíne.....	51
2.4. Az anyaggyűjtés eszközei	55
2.4.1. A kérdőív tartalmáról	55
2.4.2. Az adatközlők kiválasztása	56
2.5. A kérdőív fordításának nehézségei és az ebből fakadó előzetes eredmények	60
2.6. A <i>DIKH-MÁ'</i> – módszer: DIReKt elkövetett Hibák MódszertnaA	63
2.6.1. A „cigány” lexéma lefordíthatatlansága	63
2.6.2. A „phral” terminus „hibás” alkalmazása és a hodászi romák roma közösség fogalma.....	66
2.6.3. A „cigány”, „cigányság” lexéma „hibás” fordítása és a hodászi romák roma közösség fogalma.....	79
2.6.4. A „rom” „romá” lexéma „hibás” fordítása és a hodászi romák roma közösség fogalma....	82
2.7. Az egyes szintereken való nyelvhasználat	84

2.8.	Hodász, a roma Róma	90
2.8.1.	Vallás, mint nyelvi szintér – Te görögkatolikus vagy, vagy gyűlis, vagy inkább roma	90
2.8.2.	A hodászi roma értelmiségiekkel végzett kiegészítő kutatás	101
2.8.3.	A hodászi intézmények nem roma (magyar) dolgozóival végzett kiegészítő kutatás	107
2.8.4.	A „hodászi” papokkal, kispapokkal végzett kiegészítő kutatás	118
	Összefoglalás.....	119
3.	A közösség kétnyelvű oktatással kapcsolatos attitűdje	120
3.1.	Jogtudatosság vagy mégsem?	120
3.1.1.	Romaniból jeles, magyarból elégtelen	127
3.1.2.	A romani nyelv vélt/valós tilalma	131
3.1.3.	A helyi nevelési, nevelési-oktatási intézmények otthonosabbá tétele	132
	Összefoglalás.....	134
4.	A köznevelési és közoktatási intézményekben végzett kutatások.....	136
4.1.	Kutatási kérdések	136
4.2.	Az óvodai kutatás	138
4.2.1.	Módszer	138
4.2.2.	Eredmények.....	139
	Összefoglalás.....	156
5.	Az iskolai kutatások bemutatása.....	156
5.1.	A láthatatlan, hallhatatlan romani nyelv az oktatásban	156
5.1.1.	Az iskolai kutatás célja – kutatási kérdések	157
5.1.2.	A kutatás körülményei, módszer	158
5.1.3.	Eredmények.....	159
	Összefoglalás.....	189
5.2.	Romani-magyar szótár létrehozása pedagógusok számára – elméleti keret.....	190
5.2.1.	A pedagógusszótár tartalma	192
5.2.2.	A kísérletben résztvevő intézmények – A kísérlet körülményei	192
5.2.3.	A kísérlet hipotézisei	193
5.2.4.	A kísérlet módszertana: naplózás	194
5.2.5.	Kiértékelés eredmények	195
	Összegzés és kitekintés	207
	Felhasznált szakirodalom	210
1.	Függelék. Táblázatok, ábrák és diagramok jegyzéke	227
2.	Függelék. A dolgozatban idézett interjúrészek listája	238
3.	Függelék. A romani-magyar pedagógus szótár kézirata	240

Köszönetnyilvánítás

Amikor e sorok írásához kezdek, számtalan ember jut eszembe, akik, ha nem álltak volna mellettem életem során, e munka sem születhetett volna meg. Mégis egy ember arca különösen ragyog előttem, drága Fecske nagymamám arca, aki 38 évesen özvegy maradt 5 gyermekkel, és aki nem tudott sem írni, sem olvasni, de gyermekeit, unokáit, így engem is mindig csak a jóra tanított, és mindenben támogatott. Hála és köszönet neki.

Köszönöm szeretett szüleimnek. Édesanyának, aki olyan asszony volt gyerekkoromban, hogy el tudta hitetni, hogy a farhát az valójában rántott hús, és tudta, fél kiló lisztből hogyan kell két kiló kenyeret sütni. Édesapámnak is köszönöm, aki mindenről lemondott élete során, hogy a testvéremmel együtt meg lehessen mindenünk.

Köszönöm szeretett húgomnak, Viktóriának, aki kedvességével mindig mosolyt csalt az arcomra.

Hálával tartozom szeretett feleségemnek, Henriettának, és gyermekeimnek Péternek és Ráchelnek a sok-sok szeretetért, támogatásért, mindenekelőtt azonban a rengeteg türelemért.

A hála szavai illetik minden volt tanáromat és nevelőimet, kiváltképpen Pócsiné Istvánné Zsóka tanár nénit és Ft. Zolcsák István atyát, akik elindítottak utamon.

Megkülönböztetett szeretettel köszönöm meg témavezetőmnek, Bartha Csillának, hogy nem csak szakmailag, de emberileg is sok-sok éven keresztül a kezemet fogta. Szavai, tanácsai, útmutatásai, olykor anyainak mondható aggodalmai nagy hatással voltak rám, formáltak nem csak ezt a munkát, de engem, magam is. Itt köszönöm meg az MTA Nyelvtudományi Intézet Többszervezési Kutatóközpontja minden jelenlegi és volt munkatársának, hogy számos kutatásban együtt munkálkodhattunk, és ezek által épülhettem.

Köszönöm a hodászi és a kántorjánosi roma és nem roma embereknek egyaránt, hogy sok éven keresztül készséggel fogadtak és segítettek munkám során. Különösen köszönöm Ft. Kanyó Árpád atyának és Lakatos Sándor kántor úrnak, Bihariné Balázs Ildikó igazgatóhelyettes asszonynak, Molnár Erzsébet igazgató asszonynak, Száva Erika igazgató asszonynak, Rácz Istvánné óvodavezető asszonynak, Máté Ildikó óvodavezető asszonynak, Csűrös Józsefné óvodavezető asszonynak, az óvodák és iskolák pedagógus testületeinek.

Hálával tartozom dolgozatom opponenseinek: Raátz Judit tanárnőnek és Heltai János tanár úrnak, hogy fáradságot nem kímélve segítettek, formáltak dolgozatomat. Javaslaik, kiegészítései nagymértékben segítettek abban, hogy megfelelőképpen tudjam befejezni dolgozatom írását. Hálásan köszönöm a doktori bizottság tagjainak Kiss Jenő tanár úrnak, Hámori Ágnesnek, Lakatos Szilviának, Hattyár Helgának és Márku Anitának, hogy szakmai hozzáértésükkel segítettek munkámat.

Hálásan köszönöm minden gyermeknek és diáknak, akik nagy-nagy szeretettel vettek körül valahányszor köztük voltam az évek során, élmény és felüdülés volt együtt lenni. A munka így sokszor játéknak tűnt.

Kiváltképpen hálával tartozom Vénusz Edinának, akit nővéremként tisztelve, a dolgozat szerkesztésében nyújtott elidegeníthetetlen közreműködése miatt.

Lehetetlen lenne felsorolni azokat, akik valamilyen módon kapcsolódnak e munkához. Mindenkinek nagyon köszönöm!

Mindezeket azonban megelőzi a köszönet annak, aki minden tudomány és bölcselkedés forrása. Köszönöm Istennek, hogy kegyelmével felruházott és adott annyi erőt, hogy ez a munka elkészülhessen.

Najis sakoneske! Köszönet mindenkinek!

Budapest, 2018 szeptembere

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Lakatos Péter

MTMT-azonosító: 10055615

A doktori értekezés címe és alcíme: A román-magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldásf lehetőségei

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2018.202.

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Bartha Csilla, CSc

A témavezető munkahelye: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Marhecz Mórnikát, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitéjtse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg okalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (zártan)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

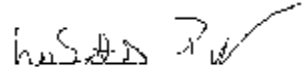
2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértém vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: 2018. szeptember 10.


a doktori értekezés szerzőjeként aláírása

Előszó

Számos erőfeszítés ellenére is azt látjuk, hogy a cigány nyelvek megjelenése az oktatási rendszerben sok tekintetben problematikus. Ma már világosan látni lehet azokat a területeket (többek között: romani nyelv sztenderdizálatlansága, cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás hiányosságai, a cigány/roma nemzetiségi oktatást érintő jogszabályok hatásának elégtelen volta, romani anyanyelvű pedagógusok nagyon alacsony száma, romani nyelvű tankönyvek hiánya) amelyek a probléma, problémahalmazok fő forrásának tekinthetők. Ugyanakkor ezen területek újragondolása, a területek komplex összehangolása, egymásra építése lehetőséget nyújthatna egyrészt a roma közösségek romani és magyar nyelvi repertoárjának fejlesztésében, másrészt a cigány-roma nemzetiségi iskolákban a pedagógusok részéről megjelenő nyelvi ismerethiányok csökkentéséhez, bizonyos esetekben felszámolásához, s mindezzel a cigány/roma nemzetiségű gyermekek iskolai eredményességének növekedéséhez. Mivel a legtöbb fent említett területen alig érezhetünk változásokat az elmúlt évtizedekhez képest, a legfontosabb kérdés, hogy mely szempontból közelítjük meg a problémát. Ha abból indulunk ki, hogy a hazai cigányság számára nem áll rendelkezésre megfelelő minőségű tankönyv, akkor olyan kérdésekbe ütközünk, hogy ki alkothatna ilyeneket, és milyen nyelven (romani esetében mely nyelvjárásban, pl.: lovári, nem lovári?). Ha abból indulunk ki, hogy nincs anyanyelvi oktatás a közoktatási intézményekben, felsőoktatási intézményekben, akkor abba a problémába futunk bele, hogy nincsenek, vagy nagyon kevesen vannak (és potenciálisan kevesen is maradnak) romani anyanyelvi oktatók/pedagógusok. Ha lenne is elég anyanyelvi oktató – és ezáltal vissza is jutottunk az első problémához – milyen anyanyelvi jegyzetkből tanítana, ha nincs cigány anyanyelvi közoktatás. Továbbá kevés az ezzel foglalkozó, minőségi munkát biztosítani tudó nyelvtanárok száma, ami – mint már mondtuk – az anyanyelvi felsőoktatás hiányának hozadéka. Ördögi körnek tűnik ezen problémák komplex megoldása, mivel nincs olyan intézménye a hazai cigányságnak, ami az elméleti megalapozás mellett, a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok figyelembevételével a hiányzó eszközök (saját nyelvi tankönyv, saját nyelvi egyetemi jegyzetek, kiadványok, audiovizuális eszközök) megteremtését is garantálná. Ezért amellet érvelek, hogy szükséges újragondolnunk a cigány nyelvek nyelvészeti eredményeinek gyakorlatba való átültetését, és lehetőséget kell teremtenünk arra, hogy egy független tudományos központi intézmény felügyelete alatt a cigány nyelvek ma tapasztalható decentralizált állapotát centralizált formában (akadémiai szótár, akadémiai helyesírási szótár, akadémiai egyetemi jegyzetek stb.) lehessen kezelni, ami minőségi garanciát adna a gyakran tapasztalható anomáliák

megszüntetésére. Az empirikus kutatások felhasználásával el kell tehát mozdulnunk az eszközorientált, látható kutatások felé is, valamint olyan kutatásokra is szükség van, amelyek az elméleti következtetések végén magát a kézzelfogható eszközt (könyv, szótár, füzet, kétnyelvű tábla stb.) is elkészítik. A romák kétnyelvűségét érintő kutatásokban a kutatónak adott esetben azt a szerepet is vállalnia kell, hogy ő maga hozza létre kutatása végén azt a nyelve vagy módszertani eszközt, amellyel előrelépést tud felmutatni saját kutatási tárgyát képező területen.

Dolgozatomban felülről lefelé haladva, Brüsszeltől a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Hodász községig, annak cigány telepéig és iskolájáig, az ott élő roma diákok és nem roma pedagógusok mindennapi megfeszített kölcsönös munkájukig megkísérlem bemutatni, hogy miért hiányosak vagy elégtelenek az oktatással kapcsolatos intézkedések, és miért van szükség inkább Hodásztól Brüsszelig menni, azaz miért fontosak az alulról felfelé való kezdeményezések. Mindezeket elsősorban a helyi cerhári dialektus legfontosabb szociolingvisztikai kérdésein keresztül közelítem meg.

A dolgozat jelentősége és újszerűsége

A dolgozat interdiszciplináris keretekben vizsgálja a hodászi oláh cigány közösség nyelvhasználati stratégiáit, olyan diszciplinákat, diszciplináris területeket érintve, mint a szociolingvisztika, antropológia, antropológiai nyelvészet, nyelvi jogok, nyelvpolitika, nyelvtervezés, fordításelmélet, pragmatika, szemantika, pedagógia, didaktika. Ennek oka maga a probléma bonyolultsága és sokrétűsége. A dolgozat holisztikusan, ugyanakkor a helyi sajátosságokat figyelembe véve fogalmazza meg következtetéseit. Arra törekszik, hogy mélységeiben tárja fel, mutassa be és elemezze egy roma kétnyelvű közösség (Hodász) nyelvi gyakorlatait és nyelvi ideológiáit. Egyedinek mondható abban a tekintetben, hogy a nagyszabású terepmunka során rögzített és lejegyzett interjúkat nemcsak magyarul, hanem a helyi közösség anyanyelvén (cerhári) is közli. Következtetéseit nem a magyar nyelvű fordításokból kiindulva, hanem az anyanyelvi szövegekből vonja le. Mindemellett pozitív kutatói perspektívából kiindulva feltárja a helyi, valamint a szomszédos település (Kántorjánosi) köznevelési, közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok attitűdjét, körbejárva a romani-magyar kétnyelvűség legfontosabb aspektusait. Ezzel párhuzamosan az ezekben az intézményekben tanuló romani-magyar diákok véleményét, attitűdjét is ismerteti. Bemutatja azt, hogy miként változik meg a viszony a tanár és a roma diák között abban az

esetben, ha maga a tanár használja a romani nyelvet az oktatás során, ehhez a dolgozat szerzője által készített magyar-cigány pedagógusszótár használata ad segítséget.

A dolgozat célja, kutatási kérdései és módszertana

Az dolgozat 2 fő kutatás bemutatásából és eredményeinek ismertetéséből áll. Az első egy 2012-2013-ban végzett, 145 kérdésből álló romani (cerhári) nyelvű szociolingvisztikai interjú, amelyet 60 db önmagát romának valló romani-magyar kétnyelvű adatközlővel végeztem el különböző szociológiai változók mentén (nem, kor, iskolai végzettség, felekezeti hovatartozás) Hodász községben. E kutatás legfőbb célja az volt, hogy képet adjon arról, hogyan vélekedik a hodászi roma közösség az anyanyelvről, kétnyelvűségről, a kétnyelvű oktatásról, egyáltalán, milyen attitűdjei vannak a közösségnek az iskolához magához. Mindezeket egy önnálóan kidolgozott úgynevezett „DIKH MÁ’-módszer” (Direkt elKövetett Hibák MódszertanA) segítségével is vizsgáltam (lásd 2.6. fejezet). E módszer lényege az volt, hogy bizonyos szavakat, terminusokat (testvér, roma, cigány, cigányság stb.) szándékosan helytelenül használva, „hibásan” fordítottam le a kérdőív írott szövegeiben, mivel előfeltételeztem, hogy ezek jelentése a romaniban árnyaltabb, mint a magyar nyelvben. A módszertől azt vártam, hogy az adatközlők válaszaiban ez a különbség egyértelműen kimutatható lesz, és implikálni fogja a nyelvválasztással kapcsolatos attitűdöt az egyes formális és informális színtereken.

A lejegyzett interjúkból nagy mennyiségű nyelvi korpuszt¹ is kaptam, amely a hodászi cerhári dialektus diskurzuszintézatainak feltárását tette lehetővé, és amely alapot biztosított a hodászi, valamint kiterjesztett kutatásként a szomszédos kántorjánosi nevelési, és nevelési oktatási intézményekben felvett és megfigyelt iskolai és osztálytermi diskurzuszintézatok összehasonlításához is.

2014-től kezdődően a több ezer adat feldolgozása, a nyelvi korpusz folyamatos bővítése, lejegyzése és kódolása mellett a fő kutatást több kisebb kísérő kutatás, valamint hatásvizsgálat is kísérte.

2015-ben egy kiegészítő vizsgálatot végeztem el, amelyben azt vizsgáltam, hogy a kezdetben egy görögkatolikus közösséget alkotó roma közösség mintegy három évtizednyi felekezeti kettészakadása, és a tény, hogy a görögkatolikusoknál romani nyelvű a szertartás, míg a Golgota Szabadkeresztény Gyülekezetben magyarul van az istentisztelet, vajon az adatközlők

¹ A *korpusz* „meghatározott szempontok alapján kiválasztott szövegmennyiség, amelyen a nyelvész a vizsgálatát végzi. (Kugler- Tolcsvai Nagy 2000; Szirmai 2005:17; idézi Csatlós 2014: 12.)

mindennapi nyelvhasználatára hatással van-e. Vizsgáltam, hogy éreznek-e különbséget a saját vagy a másik felekezethez tartozó beszélők saját és egymás nyelvhasználatában, lassítja-e a nyelvcsere folyamatát a romani nyelvű szertartás, és vajon a felekezeti hovatartozás az erősebb identitásjelölő vagy a roma nemzetiséghez való tartozás ténye. Többek között azért is fontos kérdések ezek, mivel a Görögkatolikus Egyház Angyalok Kertje néven óvodát is működtet Hodászon, de a Gyülekezetbe járó romák vallási-ideológiai okok miatt nem járatják ide a gyermekeiket, annak ellenére sem, hogy az Angyalok Kertje óvodában romani nyelvű dajkák is vannak, és a romani nyelv ápolása fontos kérdés ebben az intézményben.

2016-ban a Nemzetiségek Jogairól szóló Törvény (Njt.) nemzetiségekkel kapcsolatos paragrafusaiban megfogalmazottak hatásvizsgálatát végeztem el, hogy arról kapjak képek, hogy a hodászi vizsgált közösség egyáltalán tudatában van-e saját nyelvi jogainak, és ha igen, mi módon tudja ezeket az oktatásban érvényesíteni.

A kvantitatív és kvalitatív adatok, a lejegyzett interjúk, a mintegy négyévnyi hosszabb-rövidebb kutatóútjaim során diktafonra és videokamerára rögzített, valamint naplózott megfigyeléseim pontos képet festettek a hodászi roma közösség nyelvhasználatáról, valamint konkrétan a romani nyelv egyes szintereken való jelenlétéről. Folyamatosan rajzolódott ki az egyes hivatalos szintereken való (posta, óvoda, községháza, orvosi rendelő, iskola) nyelvválasztások rendszere, és egyre inkább az a hipotézis fogalmazódott meg bennem, hogy a romák, függetlenül attól, hogy milyen szintéren vannak, egymás között romaniul beszélnek. Azért volt számomra fontos ennek körüljárása, mivel ha bizonyítást nyer az a feltételezés, miszerint *roma romával romaniul beszél*, akkor a roma gyerekek az iskolában, függetlenül attól, hogy tanteremben és órán vannak, roma társaikkal romaniul, vagyis az anyanyelvükön beszélnek.

Ebből a hipotézisből indult ki a második fő kutatás, amely az óvodához, iskolához, ezen belül pedig a pedagógusokhoz és diákokhoz kötődik. 68 pedagógussal, (26 óvodapedagógus, 42 tanár) és 70 romani-magyar kétnyelvű diákkal végzett kérdőíves kutatásból állt. A pedagógusokkal végzett interjúrészen romani (cerhári) nyelven és magyar nyelven történt. A diákokkal végzett interjúk és a kérdőív nyelve is a romani (cerhári) volt. A háromféle kérdőív kérdéseinek összeállításánál az volt a fő célom, hogy képet kapjak arról, hogy ugyanarra a kérdésre a saját szemszögéből hogyan válaszol a pedagógus és hogyan a roma diák. Pl.: pedagógushoz: *Ön tapasztalja azt, hogy a roma diákok romaniul beszélgetnek az óráján?* Diákhöz: *Szoktál/szoktatok romaniul beszélgetni az egyes tanórákon?* Pedagógushoz: *Ön szerint van helye a romaninak az iskolában?* Roma diákhöz: *Szerinted van helye a romaninak az iskolában?* Az eredményeket összevetve láthatóvá váltak azok a

területek, ahol hasonlóan gondolkodnak a pedagógusok és a roma diákok, ugyanakkor láthatóvá váltak azok a területek is, amelyeken nagyfokú szemléletbeli eltérés van az intézmény és a roma diákok között. Ezeket az eredményeket összevettem a szociolingvisztikai kérdőívben kapott hasonló kérdések eredményeivel, amelyek nagymértékben meghatározták a kutatás további menetét, a kutatási kérdéseket.

2016 őszén kaptam először lehetőséget az intézmények vezetőitől, hogy óvodai foglalkozásokon, valamint általános iskolai tanórákon résztvevő megfigyelést végezhessek több héten keresztül. Ezen hospitálások alkalmával még nem készítettem hang- vagy videofelvételeket, csupán az volt a célom, hogy a kérdőívben kapott eredmények tudatában résztvevő megfigyelést végezve megbizonyosodjak arról, hogy vajon a roma diákok valóban használják-e a romani nyelvet az órákon, szünetekben, és ha igen, akkor milyen funkciót tölt be a romani. Valamint azt is figyeltem, hogy a pedagógusok egy-egy romani szó hallatán hogyan reagálnak, milyenek az attitűdjeik a romanit illetően az osztálytermi diskurzusok során.

A pedagógus-kérdőívek eredményeinek, valamint az óvodai, iskolai hospitálások során tapasztalt és naplózott adatoknak a fényében 2017 nyarán egy több mint 100 tanári instrukciót is tartalmazó romani-magyar pedagógusszótárt (lásd 5.2. fejezet) készítettem, amelyet 2017. novemberi kutatóútamon a legnagyobb várakozásomat felülmúlva 5 intézmény (3 általános iskola, 2 óvoda) mintegy 20 pedagógusa fogadott el azzal a céllal, hogy 2018. április végéig tesztelik. A fő cél e kutatás során az volt, hogy képet kapjak arról, hogy mi történik abban az esetben, ha a szótár segítségével maga a tanár szólal meg romaniul. Hogyan változik meg a viszony a pedagógus és diák között, és ez milyen direkt, indirekt hatással lehet a tanítás/tanulás folyamatára? A pedagógusszótárral együtt egy 20 alkalmat tartalmazó regisztrációs füzetet is a pedagógusok rendelkezésére bocsájtottam, amelyben az egyes romani tanári instrukciók körülményeit (melyik órán, mikor, mi történt az instrukció elhangzása után, nevettek, csend lett stb.) regisztrálhatták a pedagógusok. Ezen a kutatóútamon 13 tanórát is rögzítettem videokamerával.

2018 áprilisában az adatok ismeretében arra kértem a pedagógusokat, hogy a tanóra egy bizonyos pontján használják a romani instrukciókat, megfigyelve azt, hogy a féléves tesztelés után hogyan reagálnak a roma diákok a pedagógus romani instrukciójára, vajon a stigmatizált nyelv, „félhivatalos” nyelvvé válik-e ettől, vagy legalábbis szabadabban használják-e a romanit hatására a gyerekek.

A kutatás és egyben a dolgozat tehát 2 fő kutatás (romani szociolingvisztikai interjúk és oktatási intézményi vizsgálatok) eredményeit dolgozza fel, ezek alapján kialakítva egy

kísérleti jellegű romani nyelvű tanári szótárat. Így keresi a választ arra is, hogy mi az a konkrét, reálisan megvalósítható didaktikai, módszertani eszköz Hodász és Kántorjánosi nevelési, nevelési-oktatási intézményeiben, amely segítséget nyújthat a pedagógusoknak a gyerekekkel való oktatási interakciókban ezáltal pedig hozzájárulhat a romani-magyar kétnyelvű diákok iskolai teljesítményének javulásához.

Jelen dolgozat egy ilyen reálisan megvalósítható eszközként javasolja a pedagógusok számára létrehozott, alább részletesen bemutatott magyar-cigány szótár alkalmazását.

A dolgozat felépítése

A dolgozat első fejezetében bemutatom a romani nyelvet körülvevő tágabb problémakört. Ismertetem a cigány/roma terminusok lehetséges jelentéseit, az ebből következő önmegnevezések, önmeghatározások fontosságát, kifejezetten a romani nyelvre, mint identitást meghatározó faktorra helyezve a hangsúlyt.

Felvázolom a magyarországi cigányság demográfiai adatait, rámutatva arra, hogy a magyarországi nemzetiségek közül a legrosszabb mutatói a romáknak vannak oktatási szempontból.

Ezt követően a romani nyelv sokféleségét, annak sztenderdizálatlanságát tárgyalom nemzetközi és hazai szinten egyaránt.

A nemzetközi és hazai jogi szabályozásokban keresztül rámutatok a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás hiányosságaira, adott esetben elégtelen voltára, kiemelve a nyelvi szempontokat, a bemeneti és kimeneti feltételek problematikáját. Rámutatok arra, hogy nincs elegendő romaniul jól tudó óvodapedagógus, tanító, tanár, aki akár nemzetiségi óvodában vagy iskolában tanítana, akár tananyagot, akár csak önmagában a romani nyelvet.

Ezen fejezet lezárásaként a roma közösség kulturális intézményeinek hiányosságaiból eredő problémákat mutatom be, rávilágítva arra, hogy nem csupán a személyi feltételek nem adottak, de sem tankönyvek, sem más eszközök nem, vagy alig állnak rendelkezésünkre. Ha tehát nincs sem kellő számú romani nyelvű pedagógus, sem tankönyvek, sem saját intézmények, hogyan lehetne az elméleten túl, valós megoldást nyújtani helyben, a helyi emberekkel együtt, helyben segítve a helyi pedagógusoknak, a helyi kétnyelvű roma gyerekek/diákok iskolai helyzetének javítására? Mi az a konkrét gyakorlat, ami valóban segítheti a helyi emberek – elsősorban az iskolába járó gyermekek – életét?

A második fejezetben a dolgozat alapjául szolgáló két kutatás közül a hodászi homogén roma közösséggel végzett saját nyelvű szociolingvisztikai interjúkon alapuló

kutatást mutatom be, amelyet sok kiegészítő vizsgálat követett. Bemutatom a kutatás előzményeit, a módszert, a kutatás helyszínét, az anyaggyűjtés eszközeit, az adatközlők kiválasztását, azok körülményeit. Ezt követően a szociolingvisztikai interjú romani (cerhari) fordításának nehézségeit ismertetem. Ezek a nehézségek egy kevésbé használt – a romani vonatkozásában újszerű – módszer alkalmazását is megteremtették, amelyet „*Dikh má*” (Direkt elkövetett hibák módszertana) módszernek neveztem el. Az elnevezés okát a 2.6. fejezetben részletesen tárgyalom. Ismertetem az egyes terminusok használatából eredő közösségi nyelvhasználat előzetes eredményeit, a személyhez és a színtérhez kötődő nyelvhasználati stratégiákat. Hosszabb alfejezetként a hodászi roma közösség különlegességét adó vallási színtereket (mint nyelvi színtereket) mutatom be egy identitásvizsgálatba ágyazva a kérdést. Azt vizsgálom, hogy a felekezeti hovatartozás a meghatározóbb identitásformáló faktor vagy az etnikai. A fejezetben egyre inkább az a kutatási kérdés, hipotézisszerű állítás körvonalazódott, amely szerint „roma romával romaniul beszél”, vagyis a romani nyelv használata elsősorban személyhez kötött, és kevésbé függ a színtértől. Ezen állítás igazolására három kiegészítő kutatás eredményeit ismertetem, amit a hodászi roma értelmiségiekkel, a hodászi nem romákkal, valamint a Hodászon szolgált görögkatolikus papokkal, kispapokkal végeztem.

A harmadik fejezetben a hodászi romák oktatáshoz, kétnyelvű oktatáshoz való attitűdjét vizsgálom jogi és szociolingvisztikai kereteken belül. Rámutatok arra, hogy bár nagyon pozitív a kétnyelvű oktatáshoz való attitűd, valójában senki nem tud behatóbban kisebbségi/nemzetiségi jogairól, mivel nem tájékoztatták őket ezekről. Ez adja meg a teljes képet ahhoz, hogy át tudjunk lépni a dolgozat második fő kutatására.

A negyedik fejezetben két település (Hodász és Kántorjánosi) 3 óvodájában végzett kutatást ismertetek reflektálva a szociolingvisztikai kérdőív releváns előzetes eredményeire. Ebben összevetem – többek között – a romák kétnyelvű oktatáshoz való attitűdjeit, véleményét, látásmódját az óvodapedagógusok, és intézményvezetők attitűdjeivel. Megfogalmazom a vizsgálatban résztvevő romák és pedagógusok azonos és eltérő véleményét az egyes kérdéseket illetően.

Az ötödik, egyben az utolsó fejezetben az eddig bemutatott és tárgyalt eredmények tudatában a két településen végzett többszintű iskolai kutatást mutatom be. Ismertetem a tanári és diák-kérdőívek eredményeit az iskolai hospitálások során tapasztaltakat, megfigyeléseimet. Ezzel párhuzamosan bemutatom – 13 videokamerával rögzített, naplózott tanóra segítségével –, hogy milyen funkcióval/funkciókkal jelenik meg a romani nyelv a tanórákon. Az eddig ismertetett kutatások következményeként létrehoztam egy

egyedülállónak mondható romani (cerhari)-magyar pedagógusszótárt, amely a dolgozat legfőbb indirekt értéke. A fejezetben bemutatom a szótár tartalmi részét, pedagógiai-didaktikai jelentőségét. Leírom a szótár pedagógusok általi fogadtatását. Minden előzetes várakozást felülmúlva 3 általános iskola (Hodász, Kántorjánosi, Nyírbogát) és 2 óvoda (Hodász, Kántorjánosi) mintegy 20 pedagógusa tesztelte a szótárt a 2017/18-as tanévben. A fejezetben leírom, ismertetem a nyelvi kísérlet nagyon pozitív eredményeit, majd ennek további alkalmazási lehetőségeit.

A dolgozat végén összefoglalom a dolgozat legfőbb eredményeit.

1. A tágabb problémakör bemutatása

A romákkal kapcsolatos problémák a mai magyar társadalom egyik legégetőbb kérdései közé tartoznak. A rendszerváltás óta a mindenkori politika erők más-más módon igyekeztek a szóban forgó problémákat orvosolni hazai és nemzetközi szinten. Egy dologban azonban minden döntéshozó egyetért: a romák társadalomba való mélyebb, európaiabb integrálódásának egyetlen útja a minőségi oktatás, amely bevezet a munka világába, és amely jobb életkörülményekhez, magasabb életszínvonal eléréséhez segítheti az adott nemzetiség tagjait. A kérdés csupán az, hogy mit értünk minőségi oktatáson. Mennyire vesszük figyelembe az adott nemzetiség – jelen esetben a romák – társadalmi helyzetét, kulturális sajátosságait, nyelvét, nyelvi szocializációját? Egyáltalán figyelembe vesszük-e a nyelvi másságot? A nyelvi hátrány etnográfiai magyarázata szerint a társadalmi vagy etnikai különbségekhez társuló iskolai teljesítménykülönbségek elsődlegesen a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezethetők vissza (Réger 1990: 121). A szorosabb értelemben vett nyelvész szakmán kívüli, de az előrelépést nagyban szolgálni tudó más diszciplínák jeles képviselői ugyancsak sürgetik a problémák megoldását. Kállai Ernő volt kisebbségi ombudsman a kisebbségi oktatás kapcsán hangsúlyozza: nyelvtudás, romológiai ismeretek, megfelelő segédanyagok hiányában a jó szándékú pedagógus is „csak” differenciált nevelést folytathat, szociokulturális lemaradást próbál kompenzálni (Kállai 2011: 51). Radó Péter szerint Magyarország a méltányosság és az esélyteremtés területén elmarad a gazdaságilag fejlett polgári demokráciák átlagától. Ez nemcsak azért probléma, mert azt mutatja, hogy a társadalmi diszkrimináció erősen jelen van az országban, hanem azért is, mert az elmaradás az egész ország gazdasági növekedését nagymértékben befolyásolja. A népesség jelentős hányada ugyanis kizorul a

munkaerőpiacról, ennek oka pedig a cigányság esetében elsősorban az alacsony iskolai végzettség (Radó 2007: 9). A hátrányos helyzetű rétegek oktatását tehát hatékonyabbá kell tenni, ezzel azonban együtt kellene járnia a romákra irányuló diszkrimináció csökkentésével. Fontos kérdés, hogy milyen oktatási módszerekkel lenne érdemes a roma gyerekeket nevelni/oktatni. Erről eltérő álláspontok léteznek még azon pedagógusok körében is, akik maguk is roma gyerekeket oktatnak, nevelnek. Ahhoz, hogy megfelelő, valóban működőképes oktatási stratégiákat lehessen megalapozni, elengedhetetlen a nyelvi és kulturális-szocializációs minták, ezzel együtt a kétnyelvűség mibenlétének és típusainak feltárása.

A romani nyelvet is beszélő gyermekek iskolai sikertelensége számos okra vezethető vissza: rossz szociális helyzet, szülők iskolázottsága, eltérő szocializációs minták, eltérő kulturális háttér stb. Ezek jellemzően csak „hiányként” jelennek meg az oktatásban, ugyanakkor tudjuk azt, hogy az iskolai sikertelenségeknek nemcsak ezek lehetnek az okai, hanem az eltérő nyelvi háttér, és az ezzel kapcsolatos (illetve a nyelvi szocializációval, a kultúra nyelvi megjelenésével kapcsolatos) másság, eltérés a többségi gyermekektől. A nyelvi másság, a nyelvi hátrány (Bernstein 2003; Bartha 2012; Zoller 2013) sok aspektusban megragadható, pl.: többségi nyelv nem megfelelő ismerete, iskolai vagy műveltségi regiszterek hiánya stb. (vö. Laufer 1992; Pease Alvarez –Vasquez 1994; Sadler 2005; Séra 2013). Én ezekkel most kevésbé foglalkozom, elsősorban a nyelv pragmatikai és diskurzusszintjén megjelenő jelenségekre koncentrálok, és a nyelvhasználati stratégiák aspektusát állítom a középpontba (pl.: nyelvválasztás, nyelvhasználat maga, az ezzel összefüggő identitások és szerepek; udvariassági formulák, diskurzusjelölők stb.). Véleményem szerint ezen a téren is erőteljesen megfigyelhető az általam vizsgált iskolai közösségekben a cigány gyermekek nyelvi eredetű hátránya. Ennek a nyelvi hátránnak a leküzdéséhez vagy csökkentéséhez a nyelvhasználat ezen aspektusait is figyelembe kell venni, mivel a nyelvhasználati stratégiák megváltoztathatják az iskolai interakciók jellegét, a mögöttes társas jelentéseket.

Szociolingvisztikai kutatásomban tehát magyarországi cerhari változatot beszélő cigány közösségekben nyelvhasználati és attitűdinterjúk segítségével, valamint az osztálytermi diskurzusok megfigyelésével, szülői és tanári interjúkkal nagy mennyiségű empirikus anyagot gyűjtöttem és elemeztem. Egyrészt feltárom a közösségekben érvényes nyelvi szocializációs mintákat, az ezekre épülő, különböző nyelvhasználati színterekhez kötődő nyelvhasználati gyakorlatot, kiemelten kezelve az otthoni és az iskolai kontextusokat.

Mindez elválaszthatatlan a cigány írásbeliség és sztenderdizáció kérdéseitől is, illetve az ezzel kapcsolatos kezdeményezések, tapasztalatok, eredmények, valamint nyelvhasználói attitűdök feltérképezésétől.

Számos olyan tényező van a cigány gyermekek oktatását érintő kérdésekben, amelyek nehezítik a cigány gyermekeket oktató pedagógusok munkáját, valamint hatással vannak a diákok iskolai teljesítményére. Kifejezetten igaz ez a magyarországi cigányság azon tagjaira, akiknek anyanyelve a romani, akik a magyar nyelvvel intézményesített formában nem ritka esetben második vagy idegen nyelvként csak az óvodában, iskolában találkoznak először. Az értekezés ezen részében a tágabb problémakört mutatom be szociolingvisztikai szempontból kritikai attitűddel a cigányság társadalmi helyzete, a nyelvi sokféleség, a jogi szabályozás és a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás, mint befolyásoló tényezők területeit érintve. A téma komplexitása és sokrétűségéből fakadóan jónak látom az egyes területek bemutatását, ami igazolja a fejezet nagyobb lélegzetvételű tárgyalását is.

1.1. Ki a cigány? Mi a cigány? Vagy inkább roma? Tények és tévhitek – fogalomtisztázás

A XX. század második felében az etnikai, nemzetiségi listázásokat a törvények expressis verbis tiltották, tiltják pl.: a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény 11. § (1) bekezdése kijelenti: „*Valamely nemzetiséghez való tartozás kinyilvánítása az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga.*” Így jogi értelemben a mai Magyarországon az a cigány/roma, aki annak vallja magát.

A sajátos történelmi okoknál fogva (vö. Dubcsik 2009) a cigányok első hulláma megközelítőleg a XV. században érkezik a történelmi Magyarország területére, egy másik jelentős csoport csak mintegy három évszázaddal később, a XVIII. században, a harmadik nagyobb hullám megérkezését pedig a XIX. sz. közepére datálják a történészek. A betelepülések között eltelt sok évszázadnyi különbség ellenére a három csoportra – leginkább a vándorló életforma, mint etnicitáson belüli azonos vonás miatt – egységesen a *cigány* megnevezést alkalmazta a XIX. sz. minden egyes ezzel foglalkozó tudományága (Fábiánné-Balogh 2012: 25-29). A hazai XX. századi nyelvészeti (pl. Erdős 1958; Réger 1988), kutatások eredményei következtében három főbb csoportot különböztetnek meg, elsősorban nyelvi alapon: a magyar cigányok, az oláh cigányok és a beás cigányok csoportját, azonban továbbra is ugyanazon *cigány* terminust használták/használgák mind a három csoportra, mint azonos etnikumra, vagyis nem azt használták, hogy „magyar romák” „oláh romák”, „beás romák”. A társadalomtudományok mindegyike ma már egyetért abban, hogy a csoport/csoportok megnevezése sokkal inkább egy kívülről konstruált kategória volt, mintsem egy belső önmeghatározás, ennek ellenére politikai, közigazgatási szinten e három csoportra

mind a mai napig egyként, korábban, mint etnikai kisebbségre, ma mint nemzetiségre tekintenek (vö. Szuhai 2002; Binder 2009: 35-59). Az egyes csoportok saját önmegnevezéseinek figyelmen kívül hagyása, a *cigány* szóval összefüggő negatív szókapcsolatok elterjedése, és a társadalomban időszakosan fel-felerősödő nyelvi agresszivitás („cigányozás”) keltették fel az igényt az újkori demokráciában a *roma* terminus használata iránt a tudományos és politikai közbeszédben. E terminus használata azonban nem minden esetben állja meg a helyét, hiszen vannak olyan cigányok, akik kikérik maguknak a *roma* megjelölést, és vannak olyan *romák*, akik kikérik magunknak a *cigány* megjelölést (vö. Cseresnyési 2004: 78 hivatkozva Szalai 1999-re). Ma a politikailag korrekt beszédben a *roma* terminus használatos. Sok esetben azonban – főleg írásos anyagoknál – a következő formulát láthatjuk: „*cigány/roma*”. Magam nem akarom minden esetben az értekezés során a *cigány/roma* formulát használni, ezért röviden ismertetem az egyes terminusok lehetséges jelentéstartalmát a többségi társadalom, maga a *cigány/roma* nemzetiség, legvégül pedig a saját magam értelmezése szerint.

Az alábbiakban járjuk tehát körül azt a kérdést, hogy ki a *cigány* és ki a *roma*!

1.1.1. A nem cigányok és a tudomány felelőssége – Ahogy a nem cigányok látják a cigányokat

A terminusok tisztázása érdekében nézzük meg, hogy mit volt szokás „cigányok” alatt érteni a XX. század, a kor ismeretterjesztő, tudományos ismereteit összefoglaló műveiben, a lexikonokban 1993-ig.

A Pallas Lexikon így ír róluk: „*Indiából származó nép, mely a XV. sz.-ban jött be Európába s terjedt el annak különböző országaiban. Magukat rom-nak (ember), néha kálonak (fekete) nevezik, s ezzel szemben parno (fehér) névvel illetnek minden nem-cigányt. A hazai vándorcigányok manus-nak (ember) is nevezik magukat, a nem-cigányt gadzsio-nak (gazda, paraszt), gyűléseken szinte-nek (társ) szólítják egymást. Szinte néhány tudós szerint az ind Sindhu szóból származik, mely az ind Csangar (Cangar) törzs neve. Az egyes népek különféle névvel nevezik a cigányokat. A legelterjedtebb a cigány név rokonsága. Miklosich szerint ez a kisázsiai Athingan vagy Acingan névből ered; De Goeje szerint az ind tojeng (zenész, táncos) szóból, mások szerint a fent említett Cangar névből”.² A *roma*, *romák* külön szócikk nem található ebben a lexikonban, azonban mint láthatjuk, megemlíti a *rom-**

² Pallasz Nagy Lexikona 1893-1900: Ciampoli – Competencia kötet. Cigányok szócikk <http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/020/pc002051.html#5> (Letöltés: 2017.05.06.)

önmegnevezést, illetve más cigány csoportok önmegnevezései, vagy önmegnevezésnek vélt terminusok is megjelennek: *manus, szinte*.

Révai Nagy Lexikonjában 1912-ben ezt olvashatjuk:” *Indiából származó az egész földön elterjed kóbor nép, számukat 5 millióra becsülik, ennek negyed része Európára esik (...)*”³ A lexikon 1924-ben *roma* szócikk alatt a következőt írja: „*cigány nyelven ember, így nevezik önmagukat a cigányok.*”⁴ Ez a korabeli kijelentés csak részben igaz, hiszen a *romá* terminus, mint önmeghatározás az oláh cigány közösségek romani nyelvén csak azokra a cigányokra utalt, utal, akik beszélik a nyelvet. Forray (2015: 69) egyik tanulmányának rögtön az elején is erre utal, és leszögezi: „*Mindjárt a tanulmány elején szeretném kiemelni a népcsoport nevének – általam is – preferált alkalmazását. Magyarországon a közelmúltig általánosságban csak a „cigány” megnevezést használtuk, a „roma” megnevezést az oláh-cigányok saját nyelvén történt saját megnevezésének tekintettük. Az Európai Unió – saját szervezetei évtizedes erőfeszítéseinek hatására – fogadta el az általánosnak a „roma” megnevezést. Ez a ma hivatalosnak tekinthető megnevezés saját népessége számára sem egyértelműen elfogadott, hiszen ezt számos tekintélyes csoport alkotja.*” Ebből következően a romani nyelvet nem beszélő, a hazai cigányság már akkor is számottevő részét alkotó magyar egynyelvű cigányokat – az említett vándorló életforma miatt – azonosítja a Lexikon a romanit beszélő romákkal is, akik kizárólag a maguk önazonosítására használják a *romá* meghatározást (vö. 2.6.4. fejezet). A magyarországi cigányság azon tagjaira, akik nem beszélik a nyelvet, a *romungró* (magyar cigány) megnevezést használják. (vö. Rostás-Karsai 1991; 2001: 100). A XVIII-XIX. században a cigányság meghatározását alapvetően az anyanyelv és az életmód, mint klasszifikációs tényező mentén kívánták konstruálni a nemzetiség kérdésének relációjában, azonban már ebben az időszakban is pontosan e két tényező mentén fellelhető különbségek okán fogalmazódott meg élesen az egyes cigány csoportok önmegnevezéseinek igénye. (Váradi 2013: 21-29). A klasszifikáció során tehát a kétféle tényező közül az életmód szerinti besorolás volt a dominánsabb a XX. század közepéig.

A hazai cigányság dialektológiai feltárásának vizsgálata Erdős Kamill munkásságával, az 1950-es és 1960-as években kezdődött el, a Hymes-féle antropológiai nyelvészeti⁵ és a

³ Révai Nagy Lexikona IV. kötet (*Brutus-Csát*) 1912. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság Budapest. Változtatás nélkül közölt hasonmás kiadás: Babits Kiadó Budapest 1994. 492 o. *cigányok* szócikk

⁴ Révai Nagy Lexikona XVI. kötet (*Racine-Sodoma*) 1924. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság. Budapest. Változtatás nélkül közölt hasonmás kiadás: Babits Kiadó Budapest 1997. 321. o. *rom* szócikk

⁵ Az antropológiai nyelvészet olyan interdiszciplináris tudományág, amely a nyelvészeti és antropológiai vizsgálatok, kutatások kölcsönös egymásra hatásának eredményeként jön létre. Dell Hymes (1974) szerint olyan

Gumperz-féle interakcionális⁶ szociolingvisztikai jellegű kutatások pedig csak a 70-es években, Réger Zita munkásságával jelenik meg, így nem csoda, hogy 1924-ben a Lexikon ugyanazon etnikai csoporthoz sorol minden, a történelmi Magyarországon élő cigány csoportot. A XIX. sz. végi, XX. század eleji etnikai csoportok, etnikumok, nemzetiségek kategóriáinak meghatározásánál az elsődleges szempont előbb a saját nyelvismerete, annak használata volt. Nem ütközött falakba a tudomány, ha egy hazai német, horvát, román nemzetiségét stb. kellett meghatározni, vagy akár a zsidó népcsoport vallási alapon való azonosítását kategorizálni, a sokféle cigányság esetében viszont közös vonásként a peripatetikus (vándorló) életformát, valamint a hasonló rassz jegyeket (barna, fekete) tudták/akarták alapul venni (vö. Törzsök 2002; Keményfi 2006: 111-117). Nem volt tehát kellő mennyiségű tudás, sem érdeklődés az egyes *cigányoknak nevezett csoportok*⁷ társadalomtudományi vizsgálatához. Feltételezhetően mind a tudomány, mind a politika és közigazgatás szempontjából egyszerűbb volt egyetlen csoportként kezelni őket.

Az a tény azonban, hogy a Magyar Katolikus Lexikon 1996-ban így kezdi a szócikket: „Észak-indiai származású, állandó vándorlásban élő népcsoport. Sötét bőrük és hajszínük jól megkülönbözteti őket Európa népeitől (...) a cigányok önmagukat romnak (ember) vagy kálónak (feketének)(...) nevezik”⁸ arra utal, hogy még a 90-es évek elején Barth konstruktivista vonalát képviselő hazai kutatások után (Michael Stewart, Ladányi János, Szelényi István)⁹ sem jelent meg számottevően maga a *roma* terminus, vagy annak adekvát használata a közbeszédben. Ez ugyancsak arra utal, hogy minden, akkor már a rendszerváltás

etnográfiai, néprajzi rendszert kell létrehozni, amely tekintetbe veszi a beszélésben szereplő tényezőket. Egy kommunikációs esemény etnográfiája mindazoknak a tényezőknek a leírása, amelyek nélkül nem ismerhetjük meg, hogyan éri el a céljait egy meghatározott kommunikációs esemény. Hymes a SPEAKING (beszélés) betűszóval rövidíti az általa lényegesnek tartott tényezőket, ezek a következők: A *beszéd kerete* (Setting) és *díszlete* (Scene); a *résztvevők* (Participants), a *célok* (Ends); a *hangnem* (Key); az *eszközhasználat* (Instrumentalities); az *interakciók és értelmezési módok* (Norm of interaction and interpretation); a *zsáner* (Genre) (vö.: Hymes, D. H. 1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.; Ronald Wardaught 1995: *Szociolingvisztika* Osiris Kiadó Bp. 221-223. o.

⁶ Gumperz (1982) interakciós modellje szerint a kommunikatív kompetencia az a képesség, amely segítségével létrehozuk és fenntartjuk az együttműködést a kommunikációban, és amely nyelvi és a kommunikációhoz kapcsolódó szokáson alapul. Gumperz, John 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge 209. o.; Maróti Orsolya 2003. Nyelvtanítás második (anya)-nyelvűeknek In Gremsperger László – Nádor Orsolya (szerk.) A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében. *Balassi Füzetek 1. sz.* Balassi Bálint Intézet Budapest 59-74. 70. o.

⁷ A megfogalmazás Szuhai Péter saját megfogalmazása.

⁸ *Magyar Katolikus Lexikon II. kötet (Bor – Éhe)*. Diós István-Viczán János (szerk.). Szent István Társulat Budapest. 1996. 227. o. *cigányok* szócikk

⁹ Barth az etnicitás meghatározásánál azok ellen érvel, akik szerint objektív jellemvonások alapján (életstílus, biológiai rokonság) meg lehet határozni egy csoport identitását. Az általa képviselt konstruktivista elgondolás szerint az etnikai identitás a *társadalmi szerveződés velejárója, nem pedig a kultúra valamely kódos kifejeződése*. Az etnicitás szempontjából azok a kulturális különbségek játszanak kiemelt szerepet, amelyekkel az illető csoport saját különállóságát és határait jelzi. Barth, Fredrik 1996. Régi és új problémák az etnicitás elemzésben. In *Régio* 1996. 1. sz. 3-25. Hozzá kell tennünk, hogy Michael Stewart 1984-86-os kutatása itthon csak 1994-ben jelent meg.

utáni Magyarországon lévő cigány/roma csoportra a *cigány* terminust használták, ami azért problematikus, mivel a fentebb már tárgyalt módon láthattuk, hogy a *roma* önmegnevezés ebben az évszázadban kifejezetten azokra utal, akik beszélik a romani nyelvet, ez az egyes cigány/roma etnicitásokon belüli megkülönböztetés legfőbb ismérve. A Katolikus Lexikon 2006-ban megjelent XI. kötetében a „Pob-Seb” szócikkek között nem található *roma/romák* szócikk.

A cigányságot tehát, a XX. században egy kissé romantikus, vándorló, kóborló, barna vagy fekete bőrű Indiából elszármazó népként festik meg a kor tudományos ismereteit összefoglaló lexikonok, külső rasszjegyeikre, valamint az európaiktól eltérő életvitelre fektetve a hangsúlyt, véleményem szerint elhibázott klasszifikációs rendszerbe sorolva minden cigány/roma népcsoportot, egyetlen etnikumként tekintve rájuk. Ehhez a képhez társulnak a XX. sz. első felében az antropológiai jellegű kutatások által megcáfolt (Salo-Salo 1977; Kaminski 1987; Horváth – Prónai 2000), a köznyelvben meghonosodott negatív attitűdökről tanúskodó jelzős szókapcsolatok is, mint a *büdös cigány*, *putris cigány*, *tetves cigány* és ezek számtalan variációi.

A kor irodalmi alkotásaiban is¹⁰ a *cigány* terminus szerepel, alapos kutatómunka után sem találunk a hazai irodalomban *roma* megnevezést. Nem tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy ezekben a századokban a *cigány* szó jelentéstartalma mindekképpen pejoratív értelműnek számított. A több száz éves különbségekkel, más kulturális szokásokkal rendelkező, más nyelvet beszélő Magyarországra érkezett cigány és roma csoportokat és azok egymáshoz fűződő viszonyait a kor tudományos képviselői nem kellőképpen megvizsgálva egy kívülről kreált minősített megnevezéssel illették – az életvitelre fektetve a hangsúlyt – (vö. Kardos 2014: 55). Keményfi (2006: 111) egy a cigányság, mint etnicitás fogalomkörét vizsgáló munkáját a következő mondattal kezdi Kocsisra (1989a) hivatkozva: „*A cigányság meghatározása, különleges státusának értelmezése közel sem egyértelmű. A szakirodalomban már a cigányság kultúrájának felfogása, bemutatása, értelmezése is komoly gondot okoz, ám még inkább problematikus statisztikai minősítésük.*” Szuhai Péter, a terület egyik legkiválóbb néprajzkutató-kultúrantropológusa pedig 2002-ben Csalog Zsolt (1973) mintegy három

¹⁰Petőfi Sándor: A helység kalapácsa (1844); Arany János: A nagyidai cigányok (1851), A bajusz (1854); Jókai Mór: Egy magyar nábob (1853); Vörösmarty Mihály: A vén cigány (1854);; Gárdonyi Géza: Egri csillagok (1899-1901); Ady Endre: Répakapálás (1906); Móricz Zsigmond: Karácsonyi ének (1931); Babits Mihály: Cigány a siralomházban (1925); József Attila: Kései sirató (1935-1936 december); Szabó István: A lázadó (1954); Zelk Zoltán: Tüzből mentett hegedű (1963) (A témával kapcsolatban bővebben: Veres András: 2002 Cigányok az Irodalomban In Kovalcsik Katalin (szerk.) Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből – Tanítók kiskönyvtára 9. Budapest)

évtizeddel korábbi gondolatmenetének realizálódását látja a kívülről konstruált három csoport egy megnevezésével kapcsolatban:

„A faji szempont éles hangsúlya és térhódítása a többi realisabb szempont rovására, alighanem csak kései, XX. századi jelenség. Ma azonban, amikor az etnikus és szociális mikrostruktúra mobilitása növekszik és az ezekből kiinduló kritériumok használhatósága egyre kérdésesebbé válik, megvan a veszélye annak, hogy a társadalmi környezet tudatában a faji szempont jelentősége az ügy mérhetetlen kárára abszolutizálódik, majd pedig visszahat az alanyra és így valóban megteremtődik egy ténylegesen létező, tudatában integrált <cigányság> kategória – a cigány mint cigány érzi magát megkülönböztetettnek, elhatároltnak, visszaszorítottnak, s így ezt a fogalomrendszert végül maga is elfogadja és ideológiai-politika motívumként használja” (Szuha 2002: 10 idézi Csalog 1973-at). Szuha hozzáteszi, hogy ma már a *faji szempont* helyett a cigányságra, mint egységre való reflektálás során *sajátos társadalmi entitásról* beszélhetünk (Szuha 2002:10). Véleményem szerint mind Csalog, mint Szuha arra utal, hogy a hazai cigányság/romák – középosztály, értelmiségi réteg, tudósok – megfelelő jogi képviselő híján nem szólhattak bele az őket érintő kérdésekbe, többnyire belenyugvással vették a többség által használt kategóriák nyomán létrejövő kisebbségi érzést, elfogadva vagy inkább tudomásul véve, hogy ők a *cigány kisebbség*. Nem a saját különbségeiket hangsúlyozták, hanem mindhárom csoport élt a kor adta lehetőségekkel a róluk alkotott társadalmi kép tudatában, nem túl tudományosan megfogalmazva, örültek annak, hogy egyáltalán jogaik lehetnek ilyen módon.

A *cigány* kategória létrehozása a *roma* terminológia használatának nélkülözésével nem vette figyelembe, hogy mind etnográfiai megközelítésben, mind etnikai önazonosságában nem egy közösség három csoportjáról beszélünk, hanem három önálló etnicitás egy csoportba való belekényszerítéséről, amivel kisebbségeket hozott létre a kisebbségben. Miért?

1.1.2. A cigányok/romák felelőssége – a politika elégtelen korrektsége

Nézzük meg az újabb értelmező kézi szótárakat, hogyan látják a cigányokat/romákat. Az Akadémiai Kiadó által gondozott, 2014-ben kiadott Magyar Értelmező Kéziszótár + NET nevet viselő kiadványban a következőt találjuk a cigány szócikk alatt: „nem hivatalosan Roma <nép>.” A cigányság szó alatt a következőt írja az értelmező kéziszótár: „főnév 1. A cigány nép. 2. A cigányokra jellemző(nek) vélt tulajdonság(ok) összessége. | *ritkán pejoratívan* Cigánykodás.”¹¹

¹¹ Magyar Értelmező Kéziszótár + NET Pusztai Ferenc (főszerk.) Gerstner Károly-Juhász József-Kemény Gábor-Szőke István- Váradi Tamás Akadémiai Kiadó Budapest, 2014. 169. o. *cigány* szócikk

A roma szócikk alatt a következőt találjuk: „1. hivatalosan. I. melléknév. Ázsia és Európa országaiban szétszóródva élő, sötétes bőrű, sötétes hajú, indiai eredetű <nép>; illetve ehhez tartozó, vele kapcsolatosan; **cigány, roma szervezetek** II. roma személy különösen, főképp férfi | **A romák** a roma nép. [cig].”¹² A terminusok körüli zűrzavart abban is fellelhetjük, hogy az értelmező kéziszótár a cigány szócikk alatt még azt írja, hogy „nem hivatalosan Roma <nép>, a *roma* szócikk alatt viszont már a roma népet, mint hivatalos formulát értelmezi, valamint a kétféle megnevezést egymás szinonimájaként használja. Az etnikum belső megnevezéseire nem találunk utalást, valamint abban sem kap segítséget az olvasó, hogy fogódzót találjon a két terminus jelentésbeli különbségeinek megértéséhez. A szótár tehát a kívülről konstruált megnevezést alkalmazza, és ekként értelmezi a két terminust. A nagyon friss, 2017-es kiadású Magyar szókincstár – Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótárában ezt találjuk a cigány szócikk alatt: „cigány (fn és mn) roma, sötétbőrű, kreol bőrű, kreol (biz), kormos (biz), füstös (biz), napbarnított (biz), more (biz)”¹³

A roma szócikk alatt pedig ezt: „(fn és mn) cigány, sötétbőrű, kreol bőrű, more (biz), dalle (táj, biz) gádzsó (szleng), dádé (szlend), nemzetiségi (biz), kisebbségi (biz)”¹⁴ Ebben megjelenik már a *kisebbségi, nemzetiségi* megnevezés is, ami nyilvánvalóan a 2010-es évek politikailag korrekt beszédjének hatására a társadalom nyelvhasználatában megjelenő kontraproduktív szuperszegmentális értelmezése a *cigány/roma* megnevezésnek. A két megnevezés a szinonima szótárban is egymás szinonimájaként szerepel. Szembetűnő a XX. századi lexikonokhoz képest, hogy megjelenik a roma terminus is. Azonban kifejezetten hivatalos formulaként értelmezve, ami – véleményem szerint – ugyanannyira hibás megközelítés, mintha csupán csak a *cigány* megnevezést használnánk. Miért?

A roma terminológia csak a Comité International Tsigane (Cigányok Nemzetközi Bizottsága) 1965-ös megalakulása¹⁵, kifejezetten pedig az 1971-es Londoni I. Roma Világkongresszus után válik érdekes kérdéssé, mivel a 14 ország – köztük hazánk – roma

¹² uo. 1153. o. *roma* szócikk

¹³ Magyar szókincstár – Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára. Balázsi József Attila-Bencédy József-Fazekas Emese-Spannfart Marcellina-Nemoda Judit – Villó Ildikó (szerk.) Tinta Könyvkiadó Budapest 2017. 108. o. cigány szócikk

¹⁴ uo. 743. o.

¹⁵ Az 1950-es években különböző cigánybizottságok alakultak Németországban azzal a céllal, hogy a II. Világháborúban a Harmadik Birodalom által a cigányok körében végrehajtott etnikai tisztogatással (roma holokauszt) kapcsolatos jóvátételi ügyüket megfelelő módon tudják előmozdítani. Később a *Verband deutscher Sinti* (Német Szintók Szövetsége) és a *Zentralrat deutscher Sinti und Roma* (Német Szintók és Romák Központi Tanácsa) vezetésével a bizottságok tevékenységi köre kibővült. Nemzetközi téren 1965-ben történik nagyobb előrelépés, ekkor alakítják meg a *Comité International Tsigane* (Cigányok Nemzetközi Bizottsága) nevű szervezetet, kifejezetten a Cigányok Evangéliumi Egyházával összefogva, mivel ezt az egyházat cigányok irányították (vö. Fraser 2000: 292-293). (A roma holokausztról bővebben lásd: Karola Fings – Donald Kenrick 1997-1998. *The Gypsies during the Second World War I–II.*, Gypsy Research Centre Paris)

delegátusa ezen a Kongresszuson dönti el többek között¹⁶, hogy a népük megnevezésére a *roma* terminust fogják használni (Fraser 2000: 292-293). Mivel ez egy alulról jövő kezdeményezésnek számított, jogi értelemben semmi nem kényszerítette az egyes államok kormányait, hogy az ezzel kapcsolatos intézkedéseket bevezessék, ugyanakkor a 80-as évek végén, a 90-es évek elején főleg az oláh cigány romanit beszélő közéleti szereplők (Choli Daróczi József, Daróczi Ágnes, Rostás Farkas György, Zsigó Jenő) mint az első generációs roma értelmiség képviselőinek (vö. Szabóné Kármán 2008: 214) kezdeményezésére az egyes társadalmi szervezetek, intézmények, megnevezésében (Roma Parlament, Roma Polgárjogi Alapítvány, Romano Kher stb.) megjelenik a *roma* előtag. A rendszerváltás után az 1993. évi LXXXVII. törvénnyel nyílt meg a lehetőség a hazai cigányság – akkor még etnikai kisebbség – számára úgynevezett kisebbségi önkormányzatokat létrehozni szabad választás útján. Az önkormányzatok megnevezésében azonban nem a *roma* előtag szerepelt, hanem *Cigány Kisebbségi Önkormányzat*nak nevezték ezeket a testületeket. A 71-es Kongresszus figyelmen kívül hagyta azt a nem elhanyagolható tény, hogy Magyarországon már akkor is élt megközelítőleg 320 000 olyan cigány (vö. Kemény 1974; 1976), akik nem beszéltek a romanit, akik önmagunkra, mint *cigányokra*, és nem mint *romákra* tekintettek. Így a hazai cigányság 80%-ának az Országos Cigány Önkormányzat összetételén is megmutatkozó többségi akarata érvényesült, ami újfent az egyes cigány/roma etnicitásokon belüli különbségekre irányítja rá a figyelmet. A külső megnevezéssel egyazon etnikai kisebbségbe tömörítette azon népcsoportokat, akik csak a saját önmegnevezésükből kiindulva – teljes joggal – nem tudták eldönteni, hogy a *roma* vagy *cigány* terminológiát használjanak, mivel mindkét, mindhárom etnicitás a saját önmegnevezését tekintette – szintén teljes joggal – legitimnek, ebben a tekintetben az eltérő nyelvet meghatározva, mint legfőbb identitást formáló funkciót (vö. Mangel 2009; Csaba Závecz 2011).¹⁷

¹⁶ Az 1971. április 8-i Londonban megtartott kongresszuson a résztvevő 14 ország képviselői a *roma* terminológia mellett elfogadták a romák nemzeti jelképeit: a zászlót (kék-zöld sáv, középen vörös kerék); a himnusz (Žarko Jovanović Jagdino: Gelem, gelem. =*saját ford.: „*Mentem-mentem*”- .praeterit. imperfect. indicat. activ. sg/1.) és jelmondatukat (Opre Roma! = *saját ford.: „*Romák! Fel! ;Gyerünk!; Hajrá!*” – voc.) is.(vö. Balogh – Fábiánné 2002: 21-22)

¹⁷ Mangel Kinga 2007 – 2008-ban végzett kutatást a pilis völgyi kárpáti romák körében. „A nyelv, a cigány/roma terminológia, és a saját klasszifikációs rendszer viszonyait jól tükrözi a következő leírás: *A kárpáti romák szerint ők, mint romungrók a romák között elit pozíciót töltenek be, jobban szituáltak, modernebbek, mint a szigorúan hagyományörző és ezért nagymértékben lenézett oláh-cigányok. A kárpáti romák a beásokat valahol magukhoz közelebb levőnek érzékelik. Egy kárpáti roma lány nézete szerint a romákról már hátulról, a járásukról meg lehet állapítani, hogy melyik csoporthoz tartoznak, nincs is szükség arra, hogy megtudjuk, milyen nyelvet beszélnek, így távolról felismerni a saját csoporthoz tartozókat.*” (Mandel 2009: 102-103).

Csaba Zoltán László és Závecz Gergő pedig egy 2011-ben publikált tanulmányukban arra mutatnak rá, hogy az egyes cigány csoportok nyelvismerte nagymértékben identitást meghatározó faktor, azaz minél inkább beszél valaki valamilyen romani vagy beás dialektust, annál inkább vallja magát és más cigány csoportok beszélőit cigánynak, ezzel együtt határozza meg a cigányságon belüli hovatarozását (roma/beás). *A magyar cigányoknál*

Az önmegnevezésekből kiindulva tehát a *cigányok* azok, akik nem beszélnek a romanit, ők a beás cigányok és a magyar cigányok, ez utóbbi csoport megnevezésére a romungró (magyar cigány a romani nyelven) megnevezést is alkalmazzák. A *romá* az a csoport, akik beszélnek a romanit. Ez vezet el később ahhoz a kompromisszumos megoldáshoz, hogy a cigányságon belüli népcsoportok önmeghatározását tiszteletben tartva használjuk inkább a *cigány/roma* formulát, ami véleményem szerint még mindig csak fél megoldás. Miért?

1.1.3. Ahogy a cigányok tekintenek a romákra, és ahogy a romák tekintenek a cigányokra

A 2000-es években számos olyan, szinte polgárháborús hangulatot generáló tragédia történt, amelyet a *cigányok által elkövetett*¹⁸ gyilkosságokként emlegettek a közbeszédben. Ezen polgárháborús hangulatban szintén számos tragédiára kerül sor, amelyeket a *romák ellen elkövetett*¹⁹ sorozatgyilkosságok elnevezéssel jelentek meg a közbeszédben. A Jobbik Párt 2010-es parlamentbe való bejutásával egyre elterjedtebbé válik a *cigánybűnözés*²⁰ terminus, valamint a *cigányozás* is.

Érezhetően ebben a kontextusban jelenik meg a politikailag korrekt beszédben a *romák* megnevezés, a *cigány* terminus pejoratív konnotációjának ellensúlyozásaként. A két terminus használata párhuzamosan, fokozatosan megy át a társadalmi nyelvhasználatba azonos jelentéstartalommal.

Ezt igazolja az ELTE TKK által végzett cigány kutatása²¹ is, amelyben ezt olvashatjuk: „Az ELTE Társadalomtudományi Karán működő Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont a jelenkori hazai társadalmi konfliktusok kutatása részeként 2013-ban országos reprezentatív mintán (N= 1008 fő) kérdőíves adatfelvételt végzett. A vizsgálat célja többek között **a romákkal, a roma kisebbséggel kapcsolatos egykori és mai képzetek,**

(romungrók) megfordult a tendencia. Kevésbé tartják magukat romungrónak azok, akik beszélnek valamilyen cigány nyelvet. (Csaba – Závecz: 2011. 17-44. o.)

¹⁸ Szögi Lajos tanár, (†2006) „Olaszliszkai lincselés” – megnevezésként ment át a közbeszédbe. Marián Kozma kézilabdázó (†2009) halála szintén nemzetközi felháborodást keltett. A cigányozás mindennapos volt. Bándy Kata rendőrségi pszichológus (†2012) meggyilkolásakor egy-egy cigány/roma szervezet az összroma társadalom nevében el is határolódott az elkövetőtől.

¹⁹ 2008 – 2009 között hat halálos áldozatot követelő rasszista indítatásból elkövetett gyilkosság sorozat. A tatárszentgyörgyi támadás alkalmával egy 28 éves apát az 5 éves kisfiával, Csorba Ribikával együtt menekülve lőttek agyon az elkövetők.

²⁰ A „cigánybűnözés” kriminológiai jelentéséről bővebben lásd: Szabó 2005.

²¹ Az „ELTE TÁMOP-4.1.2.A/1-11/1-2011-0056” Társadalominformatikai pályázat

*attitűdök vizsgálata, a cigányellenesség manifeszt és látens kognitív és affektív tartalékainak feltárása volt.*²²

Az átlagos olvasó számára, ahogy a megfogalmazásban is, a *roma*, *romák* szinonimaszóként szerepeknak a *cigány*, *cigányok* szavak mellett. A kérdőívben viszont a kérdés már így volt feltéve: „*Elfogadná-e vagy nem, ha ... (partnere, szomszédja, munkatársa) cigány lenne?*”²³ Itt tehát, már csak a *cigány* terminust használják, ami előző állításunkat is megerősíti, a *cigány* szó jelentéstartalma lényegileg megegyezik a *roma* szó jelentéstartalmával. A kérdőív nem tér ki arra, hogy az 1008 adatközlőből valaki esetleg kijavította volna őket, hogy *nem cigány, hanem roma*, így tulajdonképpen országos reprezentatív mintánk van abban a tekintetben is, hogy a magyar társadalom a *cigány* és *roma* szó alatt ugyanazt éri. Mindemellett érv lehet az is, hogy egy korábban az Emberi Erőforrások Minisztériumának Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkársága megbízásából készült kutatás²⁴, amely a romák társadalmi helyzetét vizsgálja az 1. lábjegyzetben a következőképpen szól: „*A tanulmányban a „roma” és „cigány” terminust egymás szinonimájaként használjuk*” (Bernát 2014: 246). Nem teszi hozzá a kutatás vezetője, sem a publikáció írója, hogy a *roma/cigány terminust a három népcsoport saját önmeghatározását figyelembe véve, azt tiszteletben tartva egymás mellett használjuk*. A mondat azt a jelentéstartalmat is hordozza, hogy a két szó egymás szinonimája.

Egy másik – a cigányok/romák – médiában való bemutatásának képével foglalkozó kutatás (Bernáth – Messing 2012)²⁵ a módszertan leírásában a következőt írja: „...*megfontolások alapján elsősorban azokat a tudósításokat kódoltuk, amelyekben vagy explicit módon megjelenik a „cigány” vagy a „roma” kifejezés, és/vagy amelyek képi vagy más módon utaltak a roma vonatkozásra, valamint azokat az egységeket, amelyekben olyan megszólaló van, akinek roma származása közismert, nyilvánosan vállalt, széles körben*

²²http://konfliktuskutato.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=367:ciganyellenesség-ma-a-ciganyokrol-alkotott-kep-a-mai-magyarorszagon&catid=44:rassizmus&Itemid=216

²³ A kérdőív eredményei szerint az adatközlők 70%-a nem szeretné, ha partnere cigány lenne, viszont 73% szívesen lenne egy cigány/roma munkatársa.

²⁴ Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 246–264. <http://docplayer.hu/345186-Leszakadoban-a-romak-tarsadalmi-helyzete-a-mai-magyarorszagon.html>

²⁵ A Médiumok meghatározó témái, amiben cigányok/romák megjelennek a következők: a politika, a bűnözés, foglalkoztatás és a szegénység, élő roma kultúra és celeb jelenlét A politikai hírekben a cigányok/romák álláspontja alig jelenik meg, azt az érzetet adva, hogy a cigányok nem akarnak magukért tenni. Túlnyomó részben az aktuális kormány rendelkezései kapnak helyet. Azon bűnügyek aránya, amelyben a *romák* elkövetőként szerepelnek 31% a bűnözéssel foglalkozó összes anyag 37%-ához képest. A foglalkoztatás tekintetében a közmunkalét képe rajzolódik ki. A kultúrával foglalkozó tudósítások 48% - a roma celebvilágról, a bulvár sajtóból származik (vö. Bernáth Gábor – Messing Vera 2012 Szélre tolva. Roma médiakép 2011. *Médiakutató*/1:71 - 84). (A cigányok/romák médiaképével kapcsolatban lásd még: Munk Veronika 2013 A Romák reprezentációja a többségi média híreiben az 1960-as évektől napjainkig In *Médiakutató* 14. évf. 2. sz. 89-100).

tudható.” Maga a kutatás is feltételezi, hogy a társadalomban, annak nyelvhasználatában a két terminus ugyanolyan jelentéstartalommal van jelen.

A két terminus egymás melletti használata nem a többségi társadalomnak a cigányokhoz/romákhoz való viszonyából tekintve problematikus elsősorban, hanem az egyként kezelt cigány/roma csoport egymáshoz való viszonya szempontjából, ami visszahat a többségi társadalom által elfogadott terminusok kompromisszumos (cigány/roma) használatára, a politikailag korrekt (roma) beszédre vagy az általánosító negatív jelentéstartalommal bíró (cigány) szóhasználatra.

A nyelv, mint identitást meghatározó faktor mellett az eltérő kultúra, az egyes cigány csoportokon belüli eltérő szokásvilág és az eltérő hagyományok nemcsak a többségi társadalomhoz viszonyítva különböztetik meg általában véve a cigányokat, hanem az egymáshoz való viszony tekintetében is. A szavak és kapcsolataik a mögöttes (mentális) fogalmi struktúra leképezésének tekinthetők, amely nagymértékben összefügg a szavak kognitív egyéni és közösségi fogalmi reprezentációjával (vö. Kovács László 2012: 231). Számos asszociációval foglalkozó kutatás (Cramer 1968; Nádas 2003; Fülöp Márta 2013) mutat rá a szavak mögötti képzettársítás egyénre, illetve a társadalomra gyakorolt hatásaira, illetve keresi azokat a területeket, (saját tapasztalat, média, többségi véleményhez való csatlakozás stb.), amelyek befolyásoló tényezőként hatnak ránk, amelyek egy-egy dologhoz, személyhez vagy társadalmi csoporthoz való attitűdjeinket kialakítják. Az önmegnevezés szerinti cigányok és romák viszonyát – direkt-indirekt módon – leíró jellegű kutatásokból (Stewart 1994, Szuhai 1999; Ladányi-Szelényi 2004;) az olvasható ki, hogy pontosan az eltérő szubkultúrák, az ebből eredő „A csoport” viszonya és asszociációja „B csoport” szubkultúrájához vezet el, oda, hogy a *cigány* csoport kikéri magának a *roma* megnevezést, és a *roma* csoport kikéri magának a *cigány* megnevezést. Bizonyos tekintetben „A csoport” azonosulni tud a többségi társadalom által asszociált negatív képpel a „B; BC csoport” viszonylatában, és fordítva, bizonyos esetekben „B; BC csoport” azonosulni tud a többségi társadalom által asszociált negatív képpel „A csoport” viszonylatában, ami elvezet a kívülről egy csoportként kezelt, de belülről három csoport tudathasadásos állapotához. Megjelenik az *oláh*cigányozás, a *romungró*zás, a *beáso*zás, azaz a másik csoport felelősségének hangsúlyozása. Mindezek vezetnek el ahhoz az általános tapasztalathoz, hogy az oláh cigányok (romák) nem akarnak azonosulni a romungrók (cigányok) agresszívnek mondott életvitelével. A romungrók (cigányok) nem akarnak azonosulni az oláh cigányok (romák) ódivatúnak mondott viszonylag korai házassági szokásaival. A beás cigányok pedig ragaszkodnak a történelmi cigány elnevezéshez.

A cigányok kultúrájának, szubkultúrájának társadalomtudományi feltárását akadályozta és akadályozza ma is, hogy a legtöbb nézőpont a legalább három csoportot együtt vizsgálja és értelmezi, nem pedig önálló etnicitásként, népcsoportként, kimondva azt, hogy három különböző népcsoportról beszélhetünk. Amikor tehát egy cigány/roma szubkultúrában fellelhető problémát megfogalmaz a tudomány, legjobb tudásával sem tudja elkerülni azt, hogy ne általában a hazai cigányok/romák tekintetében vonja le – egyébiránt helyes és megalapozott – következtetéseit, mivel az egyes szubkultúra lényegi eleme az *cigányok/romák* terminus általános használatával a másik szubkultúra eleme is lesz egyben. Galántai egy a cigányok/romák felsőoktatási helyzetét vizsgáló tanulmányában hasonló következtetésre jut:

„Heterogén, nyelvileg és kulturálisan egyaránt tagolt népességről van szó, amelyről emiatt tudományosan is érvényes kijelentéseket tenni nem triviális feladat” (Galántai 2015: 9).

Összességében elmondható, hogy a terminusok – kontextustól függő – helytelen és egyben helyes használata a kívülről konstruált *cigány* megnevezés és az egyes csoportok belső önmegnevezéseinek a történelem során nem eléggé feltárt és helytelenül értelmezett viszonyából fakadhatnak.

Az értekezés során az önmegnevezésből eredő terminusokat fogom használni. *Romungrók* (magyar cigányok) alatt a nyelvileg egy nyelvű cigányokat értem. *Beás cigány* alatt a beás-magyar kétnyelvű, és a magyar egynyelvű cigányokat értem. *Romá/romák* terminuson pedig azokat az oláh cigányokat értem, akik a magyar mellett a romani nyelvet beszélik. Általános megfogalmazásoknál a politikailag korrektebbnek mondott *roma* megnevezés helyett a *cigányok/cigányság* megnevezést fogom használni minden csoportot érteve alatta, mivel azt gondolom, hogy a szó mögötti tartalom és az azzal összefüggő asszociatív kép nem a szó grammatikai formájának a függvénye, hanem az individuum szabad szuverén döntésének az eredménye.

1.2. A magyarországi cigányság demográfiai adatai

Ezen alfejezetnek nem célja a hazai cigányság pontos létszámának felállítása, sem pedig minden – az utóbbi évszázadokban – alkalmazott módszertani vitáknak, kérdéseknek és problematikájának körüljárása. Az alfejezet célja, hogy rámutasson arra, hogy olyan több százezres népcsoportról beszélünk, amelynek az oktatással kapcsolatos mutatói nagyon rossz képet festenek.

A hazai cigányság létszámának megállapításában módszertanilag kétféle megközelítéssel találkozhatunk. A XX. század második felében az etnikai, nemzetiségi listázásokat – mint azt fentebb említettük – a törvény nem teszi lehetővé. A hatályban lévő nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény 11. § (1) bekezdése kijelenti: „Valamely nemzetiséghez való tartozás kinyilvánítása az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga.” Ebből kiindulva tehát nem lehet semmilyen etnikai, kisebbségi, nemzetiségi listát felállítani az egyén bejegyzése nélkül. Jelen esetben a népszámlálási adatokra tudunk hivatkozni, és az abban fellelhető számok alapján valamilyen közelítőleges képet kialakítani a cigányság létszámáról, nyelvi hovatartozásáról.

1.táblázat: A nemzetiségi népesség száma, aránya, 2011.(Forrás: ksh.hu)

Nemzetiség	Nemzetiség	Anyanyelv	Családi, baráti körben használt nyelv	Előzőek alapján nemzetiséghez tartozik		
				fő	a népesség	a 2001. évi
	alapján				százalékában	
Bolgár	3 556	2 899	2 756	6 272	0,1	270,8
Cigány (romani, beás)	308 957	54 339	61 143	315 583	3,2	153,4
Görög	3 916	1 872	2 346	4 642	0,0	70,1
Horvát	23 561	13 716	16 053	26 774	0,3	104,1
Lengyel	5 730	3 049	3 815	7 001	0,1	136,1
Német	131 951	38 248	95 661	185 696	1,9	154,3
Örmény	3 293	444	496	3 571	0,0	306,5
Román	26 345	13 886	17 983	35 641	0,4	241,1
Ruszin	3 323	999	1 131	3 882	0,0	186,7
Szerb	7 210	3 708	5 713	10 038	0,1	136,6
Szlovák	29 647	9 888	16 266	35 208	0,4	89,7
Szlovén	2 385	1 723	1 745	2 820	0,0	58,4
Ukrán	5 633	3 384	3 245	7 396	0,1	100,0
Hazai nemzetiséghez tartozó összesen	555 507	148 155	228 353	644 524	6,5	145,6

A népszámlálási adatok szerint 2011-ben 308 957 személy vallotta cigánynak magát.

A hazai cigányság létszámát azonban többféle módon (Kemény-Havas-Kertesi 1993-94; Kertesi-Kézdi 1998; Kemény-Janky 2004) is megkísérelték meghatározni.²⁶ A módszer

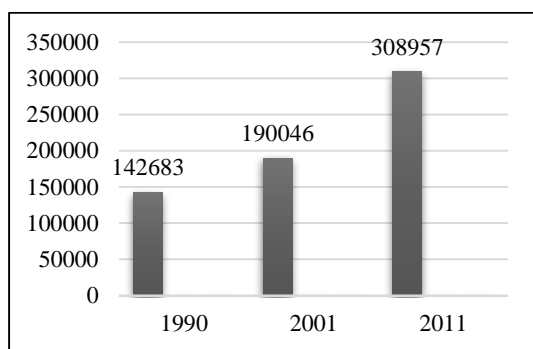
²⁶A módszert tekintve, igen parázs tudományos vita alakult ki a szociológusok között a 90-es évek végétől kezdődően. Átolvasva a személyeskedéstől sem mentes vitát, jó magam azon az állásponton vagyok, hogy érveléseik nem egymásnak mondanak ellent, hanem kiegészítik egymást. A vitát lásd: Ladányi – Szelényi 1997b. Ki a cigány? *Kritika* 26. évf. 12 sz. pp. 3-6.;

Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor 1998. A relatív cigány a klasszifikációs küzdőterén. In *Kritika* 27. évf. 3. sz. pp. 31-33.;

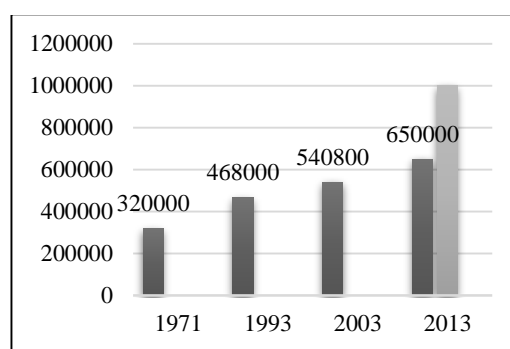
Ladányi János – Szelényi Iván 1998. Az etnika besorolás objektivitásáról. In *Kritika* 27. évf. 3. sz. pp. 34-35.; Kertesi Gábor 1998. Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. In *Replika* 29. évf. 3. sz. pp. 201-222.;

abban volt más, hogy nem az önbevalláson alapuló klasszifikációs besorolás alapján számoltak, hanem az alapján, hogy kit tart cigánynak a környezete. A kutatók arra az eredményre jutottak, hogy a népszámlálási adatokban fellelhető számok a valóságban azok duplája vagy bizonyos esetekben akár a triplája is lehetnek.

1. diagram: A hazai cigányság létszáma a népszámlálási adatok tükrében (aki cigánynak/romának tartja magát) (saját szerk.)



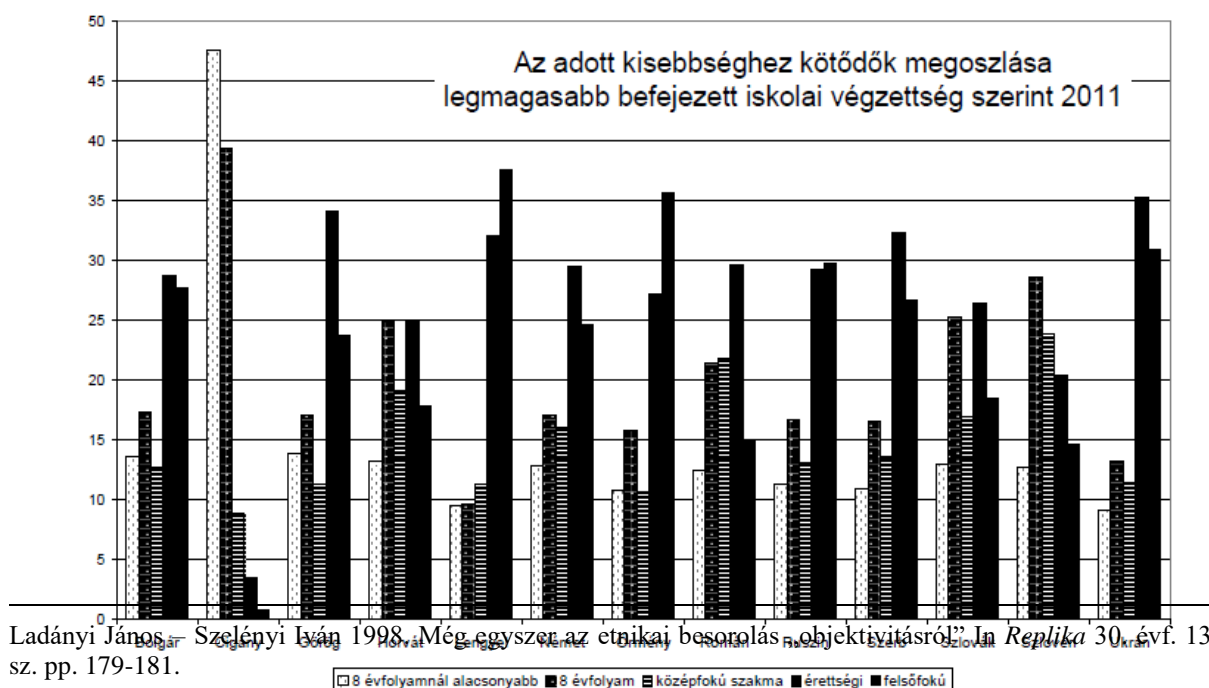
2. diagram: A hazai cigányság létszáma kívülről konstruált klasszifikáció szerint (akit cigánynak/romának tartanak) (saját szerk.)



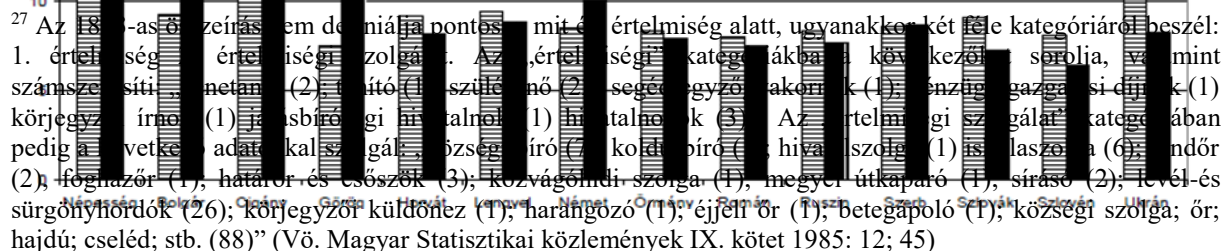
A

két vizsgálati módszer adataiból kiderül, hogy már az 1971-es Kemény féle (első) felmérésnél is több mint duplája – 320 000 – volt a hazai cigányság létszáma a húsz évvel később mért (1990-es) saját bevallás szerinti számoknak (142 683). 1993-ban 468 000, az utolsó 2003-ban végzett felmérés szerint 540 800 fő tartozott az akkor még jogi értelemben cigány kisebbség – ma már nemzetiség – közé. A felmérés szerint a hazai cigányság létszáma 10 évente 100 000 fővel növekszik. Ezt az adatot követve a 2003-as utolsó vizsgálat óta eltelt 15 évben mintegy 150 000 fővel nőhetett a cigányság létszáma, így 2018-ban 700 000-800 000 fő közé tehetjük számukat.

3. diagram:



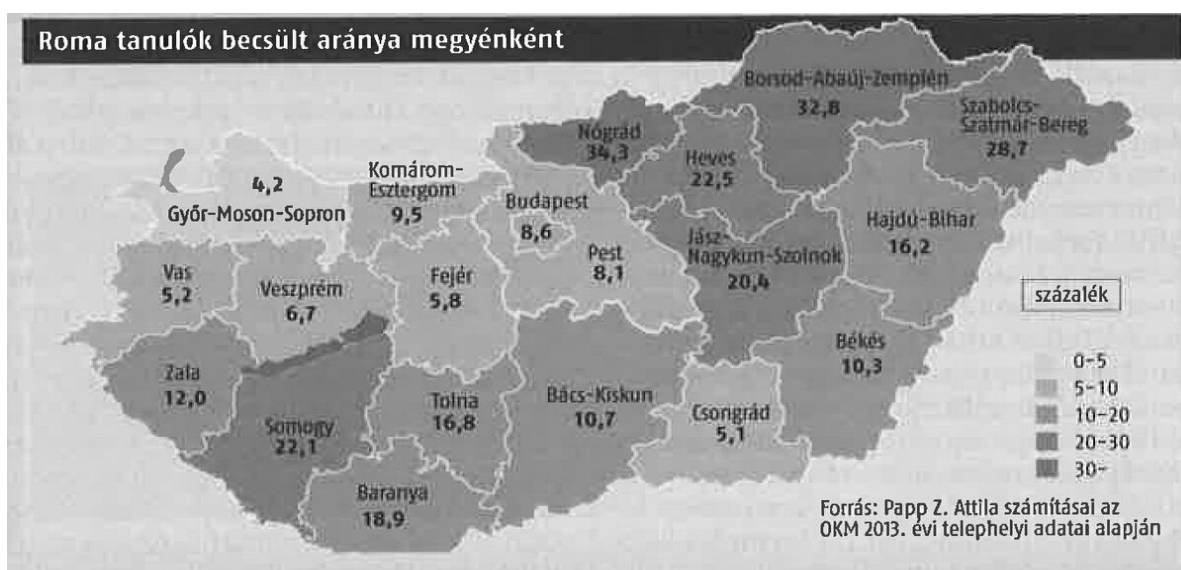
4. *diagram* (Forrás:ksh.hu)



24

A saját bevalláson alapuló adatok (4. diagram) tanúsága szerint a 13 hazai nemzetiség tekintetében a gyermekkorúak aránya alacsony, kivételt képeznek ez alól a cigányok. Az ő esetükben 32% a gyermekkorúak aránya, több mint a duplája a teljes népességre jellemzőnek, és a 2001-es adatokhoz képest is növekedést láthatunk. Ez azt jelenti, hogy ma Magyarországon a 0-14 éves korosztályban minden 4-5. gyermek cigány származású.

1. ábra (Forrás:ksh.hu)



Nógrád megyében a 0-14 éves korú cigány/roma gyermekek aránya 34, 3%; Borsodban 32, 7%;

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 28, 7; de mint láthatjuk Jász-Nagykun-Szolnok megyében, valamint Somogy megyében is 20% fölötti a teljes népességhez viszonyítva.

A 2011-es népszámlálási adatok az anyanyelvre is rákérdeztek. A saját bevalláson alapuló adatok szerint 54 339 ember anyanyelveként jelölte meg a romani vagy beás nyelvet, 61 143 fő pedig családi, baráti körben használja a cigány nyelvek valamelyikét. Ha a fentebb bemutatott Kemény-féle demográfiai módszerrel számolunk, tehát a népszámlálási adatok 2-2,5-szeresével számolunk, akkor azt kell mondanunk, hogy mintegy 120 000-200 000 fő közé tehetjük azon romák számát, akik anyanyelvként vagy családi, baráti körben a cigány nyelvek valamelyikét használják. Bartha (2015: 33) szintén hasonló következtetésre jut: „Ha el is tekintünk most a korábban már jelzett besorolási és elnevezésbeli problémáktól, és ezekből az

adatokból indulunk ki, akkor a magyarországi cigány (romani vagy beás) anyanyelvű vagy cigány-magyar kétnyelvű beszélők száma akár a 150 000 főt is elérheti – vagyis a kétnyelvű beszélők valós létszáma akár háromszorosa is lehet a statisztikákban megjelenő adatnak.”

A KSH adatai szerint a 2017/18-as tanévben 322 741 gyermek járt óvodába, általános iskolába pedig 732 491 gyermek, összesen tehát 1 millió 55 ezer 232 fő.²⁹ A fent említett 0-14 éves korosztály demográfiai mutatói szerint ebben a korosztályban minden 4.-5. gyermek cigány,³⁰ így körülbelül 300 000 főre becsülhetjük a cigány gyermekek számát a hazai nevelési, valamint oktatási intézményekben. A szakirodalom a hazai cigányság 70%-ára mint nyelviileg asszimilált – tehát magyar egynyelvű – közösségre tekint. A beás-magyar kétnyelvű közösséget 10%-ra becsüli, az oláh cigány romani-magyar kétnyelvű közösséget pedig 20%-ra (Erdős 1958; Kemény 1976; Pálmáné 2007:52; Lakatos: 2008: 171; Bartha – Hámori 2011: 109). Ha tehát a 300 000 fős 0-14 éves korosztályt vesszük alapul, akkor az értekezés szempontjából releváns romani – magyar kétnyelvű közösségből mintegy 55 000-60 000 gyermeket érint mindennapjaiban, óvodai, iskolai helytállásában, lelki és szellemi fejlődésében a kétnyelvűség kérdése.

1.3. Cigányok, nyelvek, nyelvi sokféleség, sztenderdizálatlanság

A kétnyelvűség fogalma arra a jelenségre utal, amikor az egyének vagy a csoportok mindennapi életükben két nyelvet használnak, ugyanakkor a kétnyelvűség fogalmának szűk (Bloomfield 1933), tág (Diebold 1961; Macnamara 1967) vagy relatív/funkcionális/kontinuum-jellegű (Weinreich 1953; Mackey 1968; Grosjean 1982; Skutnabb-Kangas 1997; Butler-Hakuta 2004) értelmezéseinek sokféleségéből az következik, hogy felettébb problematikus annak általános definícióját megfogalmazni. (Bartha 1999: 34-40; Lanstyák 2000: 140-141; Borbély 2014: 23-24). Így a pontos meghatározás minden esetben az egyes megközelítések képviselőinek, valamint a vizsgálati kérdéseknek a függvénye.

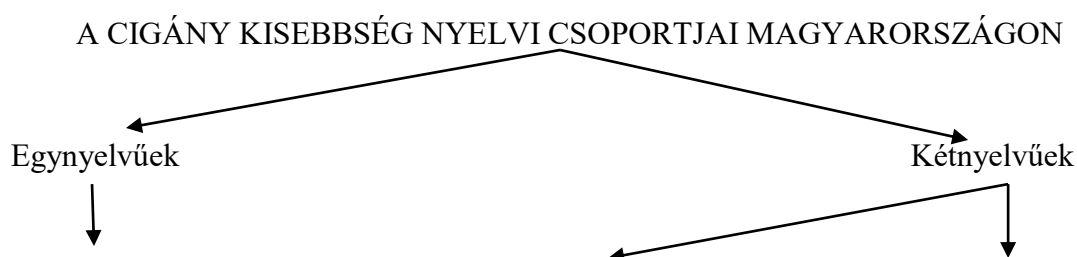
²⁹ <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1718.pdf> (Letöltés: 2017. 06.21.)

³⁰ vö. Központi Statisztikai Hivatal/Országos adatok/népszámlálás 2011. 3. 22 o.
<http://mek.oszk.hu/11500/11517/11517.pdf> (Letöltés: 2017. 06.21.)

Még nehezebb a kérdés megválaszolása, ha egy nyelv/dialektus leírásának teljes vagy részleges hiányával állunk szemben, ahogy ez adott esetben a romani nyelv egyes lexikai, grammatikai, kifejezetten pedig a szemantikai, pragmatikai területeire is jellemző. A XX. századi tudománytörténeti (vö. Herrmann 1903; Erdős 1960; Vekerdi 1982; Mann 2005), valamint a leíró nyelvészeti és szociolingvisztikai kutatások (vö. Hutterer 1964; Réger 1990; Rézműves 2003; Bartha 2015) szerint élő, bár kétségtelenül változó nyelvről beszélhetünk, amely főleg az írásbeliség hiányából eredő sztenderdizálatlanság következménye. (vö. Matras 1999a; Djurić; 2005). Ez előírja az ezen a nyelven való írásbeliség elégtelen voltát a roma közösségek romani beszélői részéről, így a romani nyelv e kétnyelvű közösségekben dominánsan az orális kultúra részét képezi.

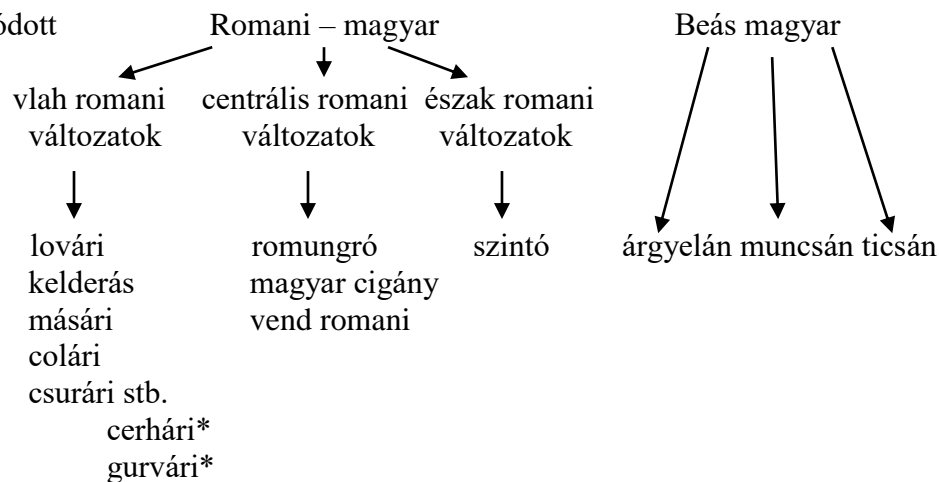
A romani nyelv olyan indiai gyökerekkel rendelkező nyelv, amely az indo-aryan nyelvek közé tartozik. Fejlődésében három szakaszt különböztetünk meg: a proto romani szakaszt, korai romani szakaszt, illetve a modern romani szakaszt, amelynek kialakulását a kutatók a XVI. század elejére datálják (Lakatos 2015: 181-183 hivatkozik Matras 2002-re). A legtöbb magyarországi változat az úgynevezett vlah romani dialektus csoportba tartozik, amely csoportba a szakirodalmak – az ősi mesterségek³¹ után – sorolják pl.: a csurári (késfenő), cerhári (sátorkészítő), colári (szőnyegkészítő) vagy a hazánkban is közismertebb lovári (lókupec, kereskedő) közösségek romani változatát. (Szalai 2007:42) A *romani nyelv*, mint terminus tehát egy gyűjtőnév, amely az Európa-, sőt világszerte beszélt számtalan romani változat és dialektus összefoglaló neve.

2. ábra



³¹ A magyarországi oláh cigányok dialektológiai feltárásának máig alkalmazott alapjait Erdős Kamill fektette le. 1958-ban. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az óta nem történt jelentősebb dialektológiai kutatás hazánkban ezen a területen. Ebből következőleg nem tudjuk, hogy jelenleg hányféle dialektust beszélnek a magyarországi oláh cigány közösségek. Mindenesetre Erdős művében mintegy 13 oláh cigány törzset-, ebből kiindulva 13 nyelvjárást különböztet meg. Ezek a következők: Lovara (lócsiszárok); Colara (szőnyegesek); Khelderara (üstfoltozók); Cerhara(sátorosok); Masara (halászek); Fodozovuri (fűrókészítők); Romane roma (rézművesek); Bodoca (fémművesek); Kherara (házalók, alkalmi munkások); Bugara (dögészek); Curara (késesek); Patrinara (lombosok); Drizara (üst foltozók) (vö. Erdős Kamill: A magyarországi cigányság (1958). [n: Erdős Kamill cigány tanulmányai, a gyulai Erkel Ferenc Múzeum kiadványa, Békéscsaba, 1989, 42-56. o.

Nyelvileg asszimilálódott
magyar egynyelvűek



Megjegyzés: a * átmeneti változásokat jelöl
Forrás: Szalai 2007 (in Bartha 2007:43)

Az összefoglaló táblázat nagyon gazdag képet mutat a hazai cigányság nyelvi csoportjairól. Egyrészt azt láthatjuk, hogy az egy nemzetiségként kezelt népcsoport három féle nyelvével, nyelvi variációjával, változatával – magyar; romani-magyar; beás-magyar – állunk szemben. Ezek leginkább az orális kultúra részét képezik, jellemző módon nem rendelkeznek ma – a lovárit kivéve, a vlah romani változatok tekintetében – sztenderdizált írásbeliséggel. Sok más kutatás mellett a 70-es 80-as években Mészáros György foglalkozik előbb a cerhári (1976), később a magyarországi szintó cigányok (1980) dialektusának feltérképezésével, amelyben az adott dialektuson szövegeket is gyűjt. Vekerdi József is előbb a gurvári (1971) dialektust, később pedig (1983) az addig ismert szótárakban, szövszedetekben található szavakat csoportosítja egy műben bemutatva azokat.

Fontos kiemelni a vlah romani változatok közé sorolt cerhári változatot, mivel az értekezésben cerhári nyelvű közösség nyelvhasználatával fogunk foglalkozni részletesebben. Courthiade és Rézműves a romani két fő változatát különbözteti meg európai szinten, az ún. „O” szuperdialektust és az „E” szuperdialektust, többek között a létige jellegzetes használatából levezetve. Az „O” csoportba tartozók a jelen idő egyes szám első személyben a létige magánhangzója „o” vagy ennek „u” variánsa (som, sinom, isinom, hium, hom, vagyok). Múlt idejű igék személyragjában pedig: „gelom”, „gelum” (mentem). Az „E” csoportba tartozók a jelen idő egyes szám első személyben a létige magánhangzója „e”, „sem” (vagyok), a múlt idejű igék személyragjában pedig „gelem” (mentem) „phirdem” (jártam), „xalem” stb., (ettem). A cerhári nyelvváltozat az O csoportba tartozik és Északkelet-Magyarországon, főképpen Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében beszélik. A cerhári változat szociolingvisztikai klasszifikációja szerint tulajdonképpen romaninak számít, amely azt jelenti, hogy kevésbé

távolodott el az ősrómai nyelvtől szemben a sinto vagy az anglo-romani változattal (2009: 15-22).

Mindazonáltal a magyarországi oláh cigány közösségek dialektusai között a lovári dialektus dominanciáját láthatjuk. Egy nyelv/dialektus sztenderddé való válásának folyamatában az egyik fő kritériumként az írásbeliséget határozzák meg (vö. Wardhaugh 32-35; Cseresnyési 2004; 171-172; Sinkovics 2011: 6), így a 90-es évek közepén kibontakozó magyarországi cigány nyelvvizsgarendszer kidolgozásánál is teljes mértékben indokolt feltétel volt az írásbeliség megléte, annak fejlesztése. Ennek akkor is, és azóta is a lovári dialektust beszélő közösség néhány irodalommal, fordítással foglalkozó képviselője tudott eleget tenni (Choli Daróczi József, Rostás-Farkas György, Ruva Farkas Pál, Vesho-Farkas Zoltán). Napjainkig is az a tévhit van jelen a magyar társadalom számottevő részében, hogy a lovári egyenlő a cigány nyelvvel.³² A lovári dialektus nyelvtani leírásának alapjait Hutterer és Mészáros fektették le 1967-ben azzal a céllal, hogy azoknak az – anyanyelvi kutatók híján – nem roma kutatóknak, akik nem beszélték a romani nyelvet, mintegy segítséget nyújtsanak az egyes – elsősorban – lovári szövegek értelmezéséhez (vö. Hutter-Mészáros 1967: 3). A lovári dialektus elterjedésének okai között az is szerepel, hogy a Magyarországon elsőként kiadott – a szó klasszikus értelmében vett – romani nyelvkönyv a *Zhanes Romanes* (Choli Daróczi - Feyér 1988), valamint a Rostás-Farkas és Karsai féle cigány-magyar, magyar-cigány szótár (1991; 2001) ebben a dialektusban jelent meg. Később ezt a romani dialektust akkreditálták az állami nyelvvizsga központokban, a közép és emelt szintű érettségi is ebben a dialektusban készül, és ezt tanítják a felsőoktatásban is (Lakatos 2015). Papp János *Sityu romanes! Tanulj*

³² A romani nyelv vagy a lovári dialektus nyelvtanának nehézségét megítélni ugyanolyan szubjektív megközelítések mentén tudjuk, ahogy bármely más, ma élő nyelv esetében is. Annyi bizonyos, hogy minden klasszikus nyelvtani művelet megtalálható benne, sőt az igeidők tekintetében a jelen idő és a jövő idő mellett a múlt idejű cselekvésekben az egyszerű múlt mellett a folyamatos múlt idejű cselekvések megkülönböztetésére külön ragozást kell használnunk. Pl.: Egyszerű múlt: „Ande bar luludya **kidyom**” („A kertben virágokat szedtem”). Folyamatos múlt: „Ande bar luludya **kidos**, kanak kothe nashjas muro zhukel.” („Miközben virágokat szedtem, odaszaladt a kutyám”) A romani nyelv – a latin nyelvcsaládba tartozó nyelvekhez hasonlóan – részben prepozíciós nyelv, tehát a magyartól eltérően az egyes határozókat, jelzőket nem a névmás mögé, hanem az elé rakjuk. pl.: „**kathar muro** dad” („apámtól”), Határozó+ jelző + névmás. Eszközhatározó és részeshatározó esetében azonban a névmás mögé tesszük az immáron ragot. pl: more **dadesa** – apámmal; mure **dadeske**-apámnak (részére) A romaniban a vocativus (megszólító) eseteknél több változattal is találkozhatunk pl. „**dade!** – apa/apám!; **phrala!** – testvér/testvérem!; **chaje/shejo!** - lány/te lány!; **romnye!** – asszony!” A romani többszörös birtokos esetei elsősorban igen bonyolultnak tűnhetnek, mivel megkülönbözteti a hímnem a nőnemtől, ill. egyeztetnünk kell a szavak végződését is a birtokos névmásokkal együtt. Pl. „**Mure romnyake jakhengo fimlajipo** kasavoj, sar le **chereske** ratyune cherhaja.” „Az én feleségemnek a szemeinek a ragyogása olyan, mint az égnek esti csillagai.” Ugyanakkor a leírt (szótári) alapszókincs valóban nem túl nagy, 2000-3000 szó, azonban a nyelv, főleg a nemzetközi nyelvek tekintetében igen befogadó. pl. interneto, publikaciovo, informaciovo softveri, kompjuteri stb., de a magyarból kölcsönzött szavak is jelentősen megtalálhatók a beszélt nyelvben, pl.: mágnesi, samitogeipo, chempa stb., így ha ezeket a romani nyelv lexikai szókészletébe soroljuk – és miért ne tennénk -, akkor több tízezer szót is tudnánk akár egy akadémiai szótárban rögzíteni. (Saját összefoglalás)

cigányul! c. könyve a Choli-féle nyelvkönyv alapjaira építkezve 2002-ben jelent meg. Az addigi szótárakban fellelhető szavakat szintén Papp gyűjtötte egybe 2008-ban. A Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat ugyanebben az évben ezen a dialektuson jelentette meg a teljes bibliafordítást, amelynek függelékében közel 500 szót tartalmazó, újító szándékú szógyűjteményt is találhatunk.³³ A lovári tehát a hazai romani nyelv sztenderdizációjának folyamatában központi szerepet játszik.

Az elmúlt évtizedek témával foglalkozó nemzetközi és hazai szakirodalmaiban kétféle álláspont bontakozott ki a romani sztenderd változatának kidolgozásával kapcsolatban. Az egyik szerint szükség van egy országokon átívelő közös, sztenderd nyelvre (Hancock 1995; Kochanowsky 1995), a másik – reálisabbnak tűnő – álláspont szerint az egyes országoknak saját sztenderd változatra van szüksége (Matras 2005b). Ugyanakkor Heltai (2015) a romani és a beás nyelvek sztenderdizálása kapcsán vitára bocsátja azt a kérdést, hogy egyáltalán van-e szükség sztenderdizálásra, és mennyire van realitása annak, hogy lesz-e valaha akár romani, akár beás sztenderd nyelv olyan körülmények között, ahol idézem: *„A sztenderdizáció szükségességéről szóló vélekedés európai hagyományainkból következik tehát. A sztenderdizáció problematikus volta pedig annak következménye, hogy a romani és a beás esetében a nemzetállami ideológiákat nem nemzetállami viszonyokra alkalmazzuk”* (Heltai 2015:86). Egyetértek Heltai János tanár úrral, én magam sem látom reálisnak egy romani beszélt sztenderd nyelv létrejöttét a közeljövőben, azonban úgy gondolom, hogy a jelenlegi sztenderdizációs törekvések nagyban hozzájárulnak egy sztenderd írott/irodalmi romani nyelv létrejöttéhez. A probléma fő forrását abban látom, hogy nincsenek meg azok a médiumok (iskola, újság, könyv, kiadvány, tv, rádió stb.), ami segítené ezeket a törekvéseket. A sztenderdizálásra azért van szükség, mert a folyamat során fejlesztik a romani szókészletet, foglalkoznak a nyelvvel. Ezzel pedig lassítják/lassíthatják a nyelvcseré folyamatát.

Mindenesetre egy-egy ország egy-egy műhelye igyekszik az adott állam domináns romani változatát valamilyen módon fejleszteni, főleg a nyelvoktatás terén. Csehországban a Prágai Károly Egyetem Filozófia Karának gondozásában például létezik olyan honlap, amely európai régiókra koncentrálva próbálja leírni, és ezáltal megőrizni az egyes régiókban fellelhető

³³ A Szentírás fordítását Vesho-Farkas Zoltán végezte. Szóbeli közlése szerint, az új szavak megalkotásánál rokon indiai nyelvekből (pandzsábi, rádzsasztáni, hindi) próbált új cigány szavakat alkotni. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia a jövőben a 2020-ban a Budapesten megrendezett Eucharisztikus Világ Kongresszusra kívánja a teljes Szentmise szöveget lovári nyelven kiadni, a hívek számára bocsájtani. A fordítással e sorok íróját bízták meg.

romani változatokat.³⁴ Macedóniának saját romani nyelvű hírportálja is van.³⁵ Svédországban online roma rádió is működik. A rádió honlapján romani nyelvű híreket is olvashatunk.³⁶ Az Egyesült Királyságban Yaron Matrasnak, a Manchester-i Egyetem professzorának gondozásában működtetett honlapon az európai romani dialektusok összehasonlítására is lehetőségünk van.³⁷ Ugyanezen törekvések mentén Dieter W. Halwachs, a Graz-i Karl-Franzens Egyetem professzora és munkatársai működtetnek honlapot.³⁸ Csupán csak az ezeken a honlapokon fellelhető írásmódok különbségeinek összehasonlításával is szembevetendő, hogy szerteágazó változatokkal állunk szemben, nem beszélve a nyelvszerkezetekről.

A pluralista felfogás tehát feltételezi, hogy minden ország rendelkezik vagy rendelkezni fog önálló, működő sztenderd nyelvváltozattal, míg a saját országbeli sztenderd nyelvek hívei éppen ezek hiányát hangsúlyozzák. A két álláspont ugyan nem zárja ki egymást, ugyanakkor a romani nyelv hazai dialektusainak gazdagsága, valamint a lovári nyelv közoktatásban, médiumokban megjelenő csekély volta, kifejezetten pedig a cigányság diaszporikus területi elhelyezkedése lassítja a romani nyelvre irányuló sztenderdizációs törekvéseket, csupán csak hazai szinten is. Az egyes vlah romani változatok dialektusainak beszélői bár megértik egymást, ugyanakkor nyelvideológiai attitűdjeiken keresztül empirikusan igazolható, hogy meg tudják határozni saját nyelvi sajátosságaikat. Nem sztenderd, beszélt nyelvként léteznek, hanem számos regionális nyelvjárás formájában (Réger 1988: 155; Pálmáiné 2007: 55). A hagyományosnak mondható sztenderdizációs folyamatok a romani nyelv tekintetében – éppen a diaszporikus területi elhelyezkedés miatt – nagy körülményt igényel ezek alkalmazása a nemzetközi szervezetek, az egyes országok kormányai, valamint az egyes roma közösségek, és azok képviselőinek együttműködésével (vö. Fridman 2005: 163. Matras 2015: 297; Baló 2016: 28).

Azért is nagyon fontos ezek tisztánlátása, mert egy-egy iskola egy-egy osztályába más-más romani dialektusú gyermekek is járnak/járhatnak. A közoktatásnak nagy szerepe lenne abban, hogy a romani nyelvet valamilyen módon támogassa, de számtalan olyan tényező befolyásolja a pedagógusok munkáját (a nyelv ismeretének teljes vagy részleges hiánya; saját nyelvű tankönyvek hiánya; felsőoktatásban kevés nyelvi ismeret átadása; nemzetiségi felsőoktatás stagnáló helyzete; elenyésző számúnak mondható saját anyanyelvű

³⁴A honlap címét az alábbi linken találhatjuk meg: <http://www.romistika.eu>; További hasznos linkek a témával kapcsolatban: <http://romani.uni-graz.at/romlex/>;

<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/classification/dialect.shtml>

³⁵<http://www.romatimes.news/index.php/en/nevipena/121-nevipe?limit=5&start=165>

³⁶<http://sverigesradio.se/radioromano>

³⁷<http://romani.humanities.manchester.ac.uk>

³⁸<http://romaniprojekt.uni-graz.at/imprint.de.html> (Letöltések:2017. 06.21.)

pedagógus; maga a cigányság szociális helyzete), amelyek révén a közoktatási intézmények csak csekély módon tudnak a területen előremozdulást felmutatni (vö. Kállai 2011). Azt is mondhatnánk, hogy egy-egy pedagógus saját pedagógiai meglátásán, saját pedagógiai meggyőződésén múlik – mivel törvényileg semmi nem kötelezi rá –, hogy mennyire veszi figyelembe egy roma gyermek saját nyelvét, és ezt hátránnyként vagy éppen erőforrásként kezeli.

1.4. Általános jogi szabályozások

1.4.1. A cigány nyelvek a közoktatásban

A romák Magyarországon azon nemzetiségekhez tartoznak, akiknek nincs európai hátszáguk, akik a kisebbségi/nemzetiségi léttől függetlenül is ápolnák, fejlesztenék, jogilag védenék magát a romani nyelvet.

A romani nyelv több szempontból is sajátos helyzetben van. Mind az UNESCO, mind az EU besorolása alapján bizonytalan a jövője.³⁹ Ez köszönhető annak is, hogy nincs olyan központi intézmény, amely a többségi társadalmaktól függetlenül ápolná a nyelvet, illetve magának a romani nyelvnek – mint láttuk – számos változata van, és nincs egységes norma, azaz sztenderd nyelv. Ezt sugallja a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (továbbiakban Njt.) is, amely a romani mellett a magyart is a roma közösség által használt nyelvként deklarálja, illetve a roma nemzetiségi oktatás tekintetében is az általánostól eltérő szabályozást biztosít (Bogárdi-Lakatos 2017: 21-22). A nyelvi jogok szempontjából a legjelentősebb nemzetközi dokumentum a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája, amely az Európa Tanács égisze alatt született meg 1992-ben, de – szükséges mennyiségű aláírás hiányában – csak 1998. március 1-jén lépett hatályba (Vizi 2013: 127).

A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája (továbbiakban: Nyelvi Karta) a nyelvek védelmére, mint a kisebbség fennmaradásának és fejlődésének elengedhetetlen feltételére koncentrál. A Nyelvi Karta meghatározza, hogy mit is ért pontosan a regionális vagy kisebbségi nyelvek alatt, de azt már a tagállamokra bízta, hogy mely nyelveket ismerik el regionális vagy kisebbségi nyelvnek, illetve a szerződő államokat a felsorolt intézkedésekből legalább 35 vállalására kötelezi meghatározott felosztásban. Ugyanakkor a Nyelvi Karta beszél területhez nem köthető nyelvekről is: „*az állam polgárai által beszélt*

³⁹ Ibid: Európai Parlament: Veszélyeztetett nyelvek és nyelvi sokszínűség az Európai Unióban. 5. o. és EPRS European Parliamentary Research Service: Regional and minority languages in the European Union. 7. o.

olyan nyelvek értendők, amelyek különböznek az állam lakosságának többi része által beszélt nyelvtől vagy nyelvektől, de amelyeket, bár az állam területén hagyományosan beszélnek, nem lehet egy külön földrajzi

körzethez kapcsolni” (1. rész 1/c). Heltai (2015:36) ennek kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy az európai jogszabályok a romani és a beás esetében meglehetősen nagy játékkeret hagynak az e nyelvekkel kapcsolatos nyelvpolitika nemzeti hatáskörébe való szabályozásának. Mindenesetre Magyarországon 1998. március 1-jén lépett hatályba a Nyelvi Karta, és akkor a kisebbségi törvényben elismert tizenháromból hat kisebbségi nyelv (horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) vonatkozásában vállalt feladatokat Magyarország. Majd 2008-ban kiterjesztette kötelezettségvállalását a romani és beás nyelvekre is (Bogárdi – Lakatos: 27). Bartha – Hámori egy tanulmányában (2011: 124) ezt olvashatjuk:

„A jogszabály értelmében az állam kötelezettséget vállal a romani és a beás nyelv kiterjesztésére az oktatás teljes vertikumában, az igazságszolgáltatás előtt, a közigazgatási eljárás során, a tömegtájékoztatási eszközökben, a lapkiadásban, a kulturális élet területén, kiegészülve az egészségügyi és szociális ellátásban történő nyelvhasználati lehetőség biztosításával. Az implementációhoz szükséges feltételek nagy része azonban e pillanatban még hiányzik, így nem meglepő, hogy hatálybalépésekor maguk az érintett közösségek szakemberei is vegyes érzelmekkel fogadták a törvényt.”

Mindemellett az Alaptörvény – Szabadság és felelősség elnevezésű fejezetében – ismét megerősíti azt, hogy a hazánkban élő nemzetiségek államalkotó tényezők, és hogy a Magyarországon élő nemzetiségeket megilleti az anyanyelvhasználathoz, a saját nyelven való egyéni és közösségi névhasználathoz, valamint a saját kultúrájuk ápolásához és az anyanyelvű oktatáshoz való jog is. Az ezeket, a Magyarországon élő nemzetiségek jogaira vonatkozó részletes szabályokat az Njt. határozza meg, amely az 1993-as kisebbségi törvényt váltotta fel 2012. január 1-jétől. Magyarországon a nemzetiségek fogalmát a törvény *expressis verbis* meghatározza már a jogszabály 1. §-ban, majd rögzíti azokat az alapvető, egyéni és közösségi jogokat, amelyek a Magyarországon elismert 13 nemzetiséget⁴⁰, köztük a roma közösséget is megilletik. Az anyanyelv használatának fontosságát szándékozta hangsúlyozni a jogalkotó azzal, hogy a kiemelt jelentőséggel bíró nyelvi jogokat az őket megillető helyre, az alapvető jogok közé illesztve szabályozza. Emellett pedig már a nemzetiségek fogalmának meghatározásában is fogalmi elemként deklarálja a „saját nyelv” meglétét, valamint az állam

⁴⁰ Njt: 1. számú melléklet: „E törvény értelmében nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.”

– a törvény értelmében – a magyarországi nemzetiségek anyanyelvét közösség-összetartó tényezőként ismeri el (Bogárdi-Lakatos 2017: 25).

Az Njt 12. § (1) bekezdés b) pont második fele kimondja, hogy „a nemzetiséghez tartozó személynek joga van (...) részt venni anyanyelvi köznevelésben, oktatásban és művelődésben.”⁴¹

A nemzetiségi oktatás tartalmát pedig a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 10. mellékletében találjuk, ezen belül a 10.2. számú melléklet tartalmazza a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás kerettanterveit.⁴² A kerettanterv tartalmilag két tantárgyat/területet határoz meg: az adott nemzetiség népismereti órája, valamint az adott nemzetiség irodalma és nyelve. A dokumentumok ugyanazon minta alapján készültek el. Először magyarul, alább pedig a nemzetiségi nyelven olvashatjuk ugyanazokat a célkitűzéseket, instrukciókat, amelyeket a kerettanterv meghatároz. A probléma már elvi síkon is eléggé sokatmondó, hiszen – nem tudni miért – egyedül a beás és romani nyelven nem találunk nemzetiségi fordítást, a következő megjegyzés mellett: „Egyeztetve a cigány kisebbségi önkormányzatok képviselőivel, népismeretből nem készült fordítás”⁴³ Itt tehát nem arról van szó, hogy egy adott népismeretkönyvet kellett volna lefordítani, hanem egy tartalmi összefoglalást magáról az óráról. Ennek hiánya tökéletesen tükrözi a beás/romani nyelvek általános állapotát, főleg pedig közoktatásban való megjelenés lehetősége körüli problémákat.

A Nyelvi Karta tehát azokat a vállalásokat is tartalmazza, amelynek alapját a tulajdonképpeni nemzetiségi kerettanterv határozza meg. Az államok a hatályba lépést követő első évben jelentést készítenek a Nyelvi Karta végrehajtásáról, amit háromévenként ismételnék. A jelentéseket egy, minden részes állam egy-egy polgárából álló, független Szakértői Bizottság vizsgálja meg, amely azt értékelve újabb jelentést és ajánlásokat készít, és ezeket az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának kell elfogadnia. A Nyelvi Karta 16. cikke

⁴¹ Az Njt. nem rendelkezik arról, hogy egy adott nemzetiségi közösség milyen módon szerez tudomást jogairól, köteles-e erről bárki vagy bármely szervezet tájékoztatni őket, holott az állam a nemzetiségi nyelvet közösség-összetartó tényezőként ismeri el és a törvény az alapvető, valamint az egyéni és a közösségi jogok között számos, az anyanyelv használatával kapcsolatos jogot biztosít a közösség számára, amelyet a helyi önkormányzat két feltétel együttes teljesülése esetén köteles biztosítani: egyrészt, amennyiben valamely nemzetiségnek a népszámlás során regisztrált aránya eléri a 20%, illetve 10%-ot, másrészt ha a helyi nemzetiségi önkormányzat kéri azt a következő módokon: Polgári, büntetőeljárás, közigazgatási hatósági eljárásban anyanyelv használat, országgyűlési, önkormányzati nemzetiségi képviselő, nemzetiségi szószóló; Rendelet kihirdetése, hirdetmény közzététele; Közigazgatási eljárásban nyomtatványok; Közhivatalok, közszolgáltatást végző szervek feladatai, működéséről közlemény; Helység- és utcanevek megjelölése; Köztisztviselő, közalkalmazott, közjegyző, bírósági végrehajtó; Nemzetiségi közszolgálati műsor (vö. Bogárdi-Lakatos: 25-34.)

⁴² Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/cigany/index_cigany.html

⁴³ 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 3. melléklete 10.2. melléklet *A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei* 10.2.2.

meglehetősen kevés iránymutatást ad arra nézve, hogy a vizsgálatot hogyan kell lefolytatni. Mindenestre fő célja a párbeszéd az állam, a civil szervezetek, a tudomány, az oktatás, monitoring szempontból pedig a jogászok és kisebb mértékben a nyelvészek között (Kardos 2005: 73).

A törvény magyarországi elfogadása után az kormány időközönként beszámolni köteles a Nyelvi Kartában vállaltak aktuális helyzetéről. Ezt tehát azt jelenti, hogy a magyar kormány a Nyelvi Karta ajánlásait elfogadja, vállalja, hogy mindent megtesz az egyes területeket érintő kérdésekben.

Az Európai Tanács legfrissebb jelentésében⁴⁴ a 2016. CM (2016) 144 10.3. pontjában a regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája 3.2.1-es része vizsgálja a beás nyelv, a 3.2.4 rész pedig a romani nyelv oktatási helyzetét az előző ajánlások és vállalások tükrében, valamint ez utóbbi teljesülését. A Miniszteri Bizottság jellemzően a „teljesítette”, illetve „nem teljesítette” mellett differenciált megfogalmazásokat használ, ami az állam magatartását hivatott jellemezni. Az egyik kifejezés, a „részlegesen megfelelt”, ami arra utal, hogy a Bizottság a gyakorlatot illetően, amely kétségkívül létezik, többet vár el. A másik ilyen megfogalmazás, amely szerint „a Bizottság nincs abban a helyzetben, hogy véleményt formáljon”, arra utal, hogy a testület minden erőfeszítése ellenére sem állt rendelkezésre elegendő információ a döntéshez. Ha az információ csak annak a megállapítására elegendő, hogy a vállalt kötelezettség tényleges – tehát nem csupán jogszabályi úton, hanem a gyakorlatban történő – végrehajtása problematikus, a Szakértői Bizottság az ilyen nem megfelelő empirikus magatartás leírására a „formálisan megfelelt formulát használja” (Kardos 2005: 75).

A beás nyelv tekintetében a legfrissebb jelentésben a Miniszteri Bizottság az óvodai nevelés kapcsán azt hangsúlyozza, hogy a beást beszélő gyermekek többsége a magyar nyelvű óvodákba jelentkezik. A 2013-2014-es tanévben egy óvoda biztosította a beás nyelv oktatását 26 gyermek számára. Ugyanebben a tanévben hét iskolában volt beás nyelvtanítás 426 tanuló számára, középiskolai kereteken belül pedig 529 fő számára.⁴⁵ A beás nyelvvel kapcsolatos,

⁴⁴ CM / RecChL (2016) 5. számú ajánlása a Miniszteri Bizottság a regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartájának alkalmazásáról Magyarországon (Elfogadta a Miniszterek Bizottsága 2016. december 14-én a Miniszteri Képviselők 1273 2. ülésén). Eredeti nyelven: Recommendation CM/RecChL(2016)5 of the Committee of Ministers on the application of the European Charter for Regional or Minority Languages by Hungary (Adopted by the Committee of Ministers on 14 December 2016 at the 1273bis meeting of the Ministers' Deputies) https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016806cad71 (Letöltés: 2017. 06.21.)

⁴⁵ Az Európai Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája b. A szakértői bizottság hatodik jelentése Magyarországra vonatkozóan. A GR-J által a 2016. november 2-i ülésen előterjesztendő tétel. 3.2.1 8. cikk 95. 97. 101. 10.3. Forráshely: European Charter for Regional or Minority Languages b. Sixth report of

felsőfokú intézmények által kibocsájtott dokumentumok száma 2013-as adatra hivatkozva 23 fő.⁴⁶

A vizsgált időszakban 4 óvoda **166 gyermeke**, 12 általános iskola **565** tanulója, 5 középiskola **304 diákja**, összesen **1035 fő** részesült romani/lovári nyelvoktatásban.⁴⁷ A demográfia adatokat az 1.2. fejezetben ismertettem. Láthattuk, hogy megközelítőleg 55-60 ezer romani-magyar kétnyelvű gyermek él ma hazánkban a 0-14 éves korosztályban, de ha csak a törvényileg előírt 3 éves kortól való óvodába való járástól számolunk, akkor is legalább 45 ezer gyermeket vehetünk alapul, aminek az 1035 nem egész 2,5%-a, ami valóban alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy a romani/lovári közoktatásban való megjelenése elenyészően kevés lehetőséget biztosít nem csupán arra, hogy egy-egy tantárgy nyelve lehessen, hanem arra is kevés, hogy a nyelvet behatóbban el lehessen sajátítani. A pedagógusképzéssel kapcsolatban a Bizottság a következőt írja: Az ötödik értékelő jelentésben a szakértői bizottság úgy ítélte meg, hogy ez a kötelezettségvállalás csak *részben teljesül*, tekintettel a tanárok kis létszámára. Bátorította a magyar hatóságokat, hogy oktassanak több tanárt romani tanításra, és aktívan mozdítsák elő a nyelv oktatását az oktatás minden megfelelő szakaszában.⁴⁸

A Miniszteri Bizottság a beás nyelvi óvodai nevelés és általános iskolai tanítás tekintetében a „**részben teljesült**” értékelést adta.⁴⁹ A középiskolai beás nyelvi oktatás „**a kötelezettségvállalás teljesült**” minősítést kapta, ami arra utal, hogy a 2010/2011-ben lévő **217** fő beást tanuló középiskolai diákok számát 2013/2014-re **529**-re tudták emelni.

Tanárképzésben – korrekciót kérve – a „**részben teljesítette eredményt**” sikerült elérni.⁵⁰

A romani tekintetében mind a négy terület (óvoda, általános iskola, középiskola, tanárképzés) „**részben teljesült**” minősítést kapott.⁵¹

A beás/romani nyelvek egész oktatást lefedő helyzete tehát „*részben teljesül*”, ami azt jelenti, hogy van gyakorlat, de a Bizottság arra buzdítja az államot, hogy tegyen nagyobb erőfeszítéseket az üggyel kapcsolatban. A kérdés árnyaltabb megfogalmazásában ez azt is jelenti, ha egy ország egy előző jelentésében nulla számot ír és vállalja, hogy 2 főre emeli

the Committee of Experts in respect of Hungary. Item to be prepared by the GR-J at its meeting on 2 November 2016. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016806ad149#_Toc461789833 (Letöltés: 2017. 06.21.)

⁴⁶ op.cit. 115.

⁴⁷ op.cit. 3.2.4. 8. cikk 349. 352. 356.

⁴⁸ op.cit. 371.

⁴⁹ Az Európai Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája Monitoring Bizottsága b. A szakértői bizottság hatodik jelentése Magyarországra vonatkozóan A GR-J által a 2016. november 2-i ülésen előterjesztendő tétel. 3.2.1 8. cikk 94. 97.

⁵⁰ op.cit. 115.

⁵¹ op.cit. 3.2.4. 347. 352. 368.

adott esetben a cigány/roma nemzetiségi pedagógusok számát és meg is valósítja azt, akkor ezt vélhetőleg a Miniszteri Bizottság – legalábbis kitétellel – a „*vállalás teljesült*” vagy „*részben teljesült*” minősítéssel látja el. Ebben az esetben tehát nagyon fontosak lennének a kvantitatív alapú ajánlások is, konkrét keretszámokat meghatározva. Viszont tekintettel arra, hogy a Nyelvi Karta egy nemzetközi egyezmény, amely akkor kötelező, ha az adott tagállam magára nézve kötelezőnek ismeri el, az országjelentésekben megfogalmazott ajánlások nem kikényszeríthetőek. A benne foglaltak egyik legfontosabb funkciója az, hogy folyamatos párbeszédet hozzon létre, mutat rá Philip Blair, aki az Európa Tanács egyik korábbi igazgatója (Blair 2002: 92).

1.4.2. A cigány nyelvek a nemzetiségi felsőoktatásban – nyelvi szempontok

Az első világosan látható pont tehát, ami újragondolást igényel a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás helyzete. „*A megfelelő pedagógusellátottság kulcskérdés a kisebbségi oktatás területén, a mindkét nyelvet jól beszélő, felkészült pedagógusok nélkül az oktatás színvonala nem biztosítható* (Imre 2008).

Komoly szakmai és politikai harcok árán a 90-es évek elejére sikerült megteremteni azon jogi feltételeket, amelyek lehetőséget biztosítottak a magyarországi felsőoktatásban romológia szakok elindítására. Első ízben a **Zsámbéki (ma Váci) Apor Vilmos Katolikus Főiskola** 1992-94 között szervezte meg Romológiai Tanszékét, majd indította el cigány/roma óvodapedagógusi és cigány/roma tanító szakját. 2012 és 2015 között azonban a roma nemzetiségi óvodapedagógus szakot jelentkezők hiányában nem tudta elindítani a főiskola, a roma nemzetiségi tanítói szakot is csak 2014-ben.⁵² Egyetemi szinten a **Pécsi Tudományegyetem** fogadta be ezt a lehetőséget 1997 és 2000 között még specializációként, a 2000/2001-es tanév őszi szemeszterétől kezdve már egyetemi szakként. A szak a 2005/2006-os tanévtől tanárképes lett, a rákövetkezendő évben azonban a Bologna-folyamat hatására az „Egységes európai felsőoktatási tér” kialakulásával párhuzamosan a 2006/2007-es tanévtől kezdődően addigi hagyományos egyetemi képzési struktúrájuk is átalakult, és az 5 éves egyetemi képzést a 3 éves BA, majd azt követően a 2 éves MA képzés váltotta fel. BA szakokat a 2006/2007. tanévtől, MA szakokat a 2009/2010. tanévtől indítottak. A kezdeti lelkesedés a szak iránt később alábbhagyott. 2003-ban még nappali tagozaton 1 ember végzett, levelező tagozaton 21. 2014-ben mester szakon mind nappali mind levelező szakon

⁵² Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes Közös Jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (Előzmény: AJB-831/2016.) a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról 18.

csupán egy-egy ember szerzett diplomát romológiából (Forray 2015: 8). A Pécsi Egyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének tájékoztatása szerint a 2011-2012-ben végzett, romológia tanár végzettséggel rendelkezők közül senki sem tanít romológiát vagy cigány nyelvet. Aki tanárként dolgozik, az a másik szakának megfelelő tantárgyat tanítja. Többen nem kaptak pedagógusállást, mások kifejezetten külföldi munkavégzés lehetőségét keresték (Fórika 2015: 22).

A 2014/2015-ös tanévtől kezdve már a **Debreceni Egyetem** képzési kínálatában is szerepel a roma-cigány nemzetiségi óvodapedagógus alapképzés. A jelentkezőknek ugyanazon feltételeknek kell megfelelniük, mint az óvodapedagógus BA szakra felvételizőknek (a felvételi ponthatár elérése, az alkalmassági vizsgán való eredményes szereplés).

Az **Eötvös József Főiskolán** (Baja) az általános tanító- és óvodapedagógus-képzés mellett választható óvodapedagógus, illetve tanító alapképzés cigány nemzetiségi szakirányon. A **Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Karán** (Szarvas) az óvodapedagógus, illetve tanító alapképzés roma/cigány, német, román és szlovák nemzetiségi szakirányon folyt nemzetiségi nappali és levelező munkarendben is a 2014/2015-ös tanévben. Az el nem indított szakokkal kapcsolatban elmondható, hogy az óvodapedagógus, illetve tanító szakra felvételt nyert hallgatóknak az intézmény a beiratkozáskor lehetőséget nyújt arra, hogy felvegyék a nemzetiségi szakirányt. Több esetben előfordult ugyanis az, hogy a hallgató a központi felvételi eljárásban első jelentkezési helyén megjelölt nemzetiségi szakirányos alapképzésre nem nyert felvételt az olykor magas felvételi ponthatár miatt, de a második helyen megjelölt, szakirány nélküli alapszakra felvételt nyert, és az intézmény által a beiratkozáskor biztosított lehetőséggel mégis részt vehetett a nemzetiségi szakirányos képzésben. Ezáltal az utóbbi 3 évben csupán a roma/cigány szakirányú óvodapedagógus szak levelező tagozatán és a roma/cigány szakirányú tanító szak nappali tagozatán fordult elő, hogy nem tudta az intézmény elindítani a szakirányos képzést.⁵³

1.4.3. A személyi feltételek hiánya

Nemzetiség	2012/2013. tanév (hallgató)	2013/2014. tanév (hallgató)	2014/2015. tanév (hallgató)
cigány-roma	29	15	40
horvát	23	18	24
német	383	408	401

⁵³ op. cit. 12-14.

román	36	25	36
szerb	2	6	4
szlovák	32	20	22
szlovén	-	-	1
Összesen	505	492	528

2.táblázat: alap-, mester-, osztatlan képzés keretében mely nemzetiséghez tartozó pedagógusképzésben hány hallgató vett részt (Forrás: ajbh.hu)

Általában véve is a cigány származású hallgatók aránya nagyon csekély a felsőoktatásban (vö. Farkas 2017: 10). A 2. sz. táblázat adatai szerint azt láthatjuk, hogy 2012 és 2015 között csupán 84-en vettek részt cigány-roma nemzetiségi pedagógusképzésben, ami a magyarországi közel 1 milliós cigány lakosság tekintetében elenyészőnek mondható. A német nemzetiség 130 000 körüli létszáma mellett is közel 1200 (ezerkettőszáz) ember végzett ezeken a szakokon (történeti okait lásd: Mihalovicsné 2004), de még a 23 000 főt számláló horvát magyarországi nemzetiség is nagyjából a cigány/roma adatokat hozza. A szám pedig nem arra utal, hogy ennyien el is végezték volna a képzést, hanem hogy részt vettek a képzésben, nem tudjuk tehát, hogy időközben hányan morzsolódtak le, hányan váltottak időközben szakot, azt pedig végképp nagyon nehéz követni, hogy hányan tudtak/akartak ezen a területen elhelyezkedni.⁵⁴

1.4.4. Roma Szakkollégiumi Hálózat – roma hallgatók a nemzetiségi felsőoktatásban

2011. március 17-én a magyarországi történelmi egyházak Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot (KRSZH) alapítottak a kisebbségi közösséghez tartozók felsőoktatási képzésének segítésére a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárságán.⁵⁵ Az akkor négy kollégiummal induló hálózat (Budapest – Jezsuita Roma Szakkollégium; Debrecen – Wáli István Református Cigány Szakkollégium; Miskolc – Görögkatolikus Cigány Szakkollégium; Nyíregyháza – Evangélikus Roma Szakkollégium) azóta jelentősen bővült. Szegeden a Szeged-Csanádi Egyházmegye, tehát a Római Katolikus Egyház alapított szakkollégiumot Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium névvel 2012-ben, Debrecenben a Görögkatolikus Metropólia újabb szakkollégiumot alapított 2015-ben, ahogy Budapesten a Református Egyház is 2016-ban. A felekezeti hovatartozás nem feltétel az egyes kollégiumokban, a jelentkező lehet nem keresztény felekezetű, sőt ateista is.

⁵⁴ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes Közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (Előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról 10.

⁵⁵ <http://www.parbeszedhaza.hu/cikk/kereszteny-roma-szakkollegiumi-halozatot-alapitottak-tortenelmi-egyhazak>

A KRSZH fokozatos bővülése mellett nem egyházi, hanem egyetemi alapítású roma szakkollégiumok is alakultak. A Pécsi Egyetemen már 2002-től működik egy, Wlislöck Henrik Szakkollégium néven, az Egri Eszterházy Károly Főiskola, valamint a Kaposvári Egyetem pedig 2012-ben alapítottak roma szakkollégiumokat. A Hajdúböszörményben működő Lippai Balázs Roma Szakkollégium, a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karának kollégiuma szintén 2012-ben alakult (Kompházi-Molnár 2014: 97). Jelenleg kb. 300 diák tagja a kollégiumoknak, mivel azonban a kollégiumok központi eleme a roma és nem roma integrált oktatás-nevelés, így nem romák, – de hátrányos helyzetűek⁵⁶ – is jelentkezhetnek a kollégiumokba (vö. Varga 2013: 61). A Jezsuita Roma Kollégiumtól kapott tájékoztatás szerint az egyes KRSZH kollégiumokban 25-30% a nem roma diákok aránya a magukat cigánynak/romának vallókhoz képest, így megközelítőleg 210-270 közé tehetjük a magukat cigánynak/romának valló fiatalokat a kollégiumokban. Az egyetemi alapítású szakkollégiumoknak megközelítőleg 100 cigány diákja van.

A kollégiumok elsődleges célja, hogy segítséget nyújtson a roma és a kollégium célkitűzéseit elfogadó nem roma diákoknak abban, hogy tanulmányaikat sikeresen elvégezzék. A kollégium tanulmányi rendszerében ún. modulok találhatók (kettős identitás modul, spirituális modul, közismereti modul). A kettős identitás modulnál témakörként a cigány nyelvek ismerete is megjelenik.⁵⁷ Mindazonáltal a modulokban megadott témakörök opcionális kategóriának számítanak. Az egyik kollégiumi vezető tájékoztatása szerint a hallgatóknak nagyon sok feladata van, így a romani/beás nyelv tanulása nem a legsikeresebb kurzusok egyike, mivel aki már beszél cigányul azért nem jelentkezik, aki pedig nem beszél, az inkább más nyelvet tanul (angol stb.). Egy, a szóban forgó kollégiumok diákjaival készült önbevalláson alapuló kutatás részadatai szerint csupán a tanulók mintegy 13%-a oláh cigány, azaz romani-magyar kétnyelvű diák, és csaknem mindegyikük rendelkezik lovári nyelvvizsgával (Kompházi – Molnár 102).

A cigány-roma nemzetiségi oktatást nyújtó intézményekben – mint láthattuk – csökken vagy stagnál az érdeklődés a szakok iránt. Kivételt képez ez alól a Debreceni Egyetem

⁵⁶ A kollégiumok finanszírozását ellátó TÁMOP 4.1.1.D/12, „Roma szakkollégiumok támogatása” pályázat szerint hátrányos helyzetűnek tekinthető – a 2005. évi CXXXIX. törvény 147.§-nak 10. pontjában meghatározottakon túl minden olyan hallgató, – aki az egyéni fejlesztés terv megkötésének időpontjában rendszeres munkajövedelemmel, nem rendelkezik és akinek szülei rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkeznek, illetve havi jövedelmük nem haladja meg a mindenkor hatályos minimálbért; – vagy akinek szülőinek legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola, illetve érettségit nem igénylő, elavult szakképzettségük van; – vagy aki egyszülős családban nevelkedik, – vagy a háztartásban – melyben a fiatal életvitelszerűen él – több generáció él együtt; – vagy akinek legalább egyik szülője tartósan beteg vagy fogyatékos; – vagy akinek állandó lakhelye a 94 hátrányos helyzetű kistérségben van; – vagy aki szegregált lakókörnyezetben él (Varga 2013:70).

⁵⁷ <http://jrsh.hu/tanulmanyi-rendszer> (Letöltés: 2017. 06.21.)

Hajdúböszörményi Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán működő Lippai Balázs Roma Szakkollégium, ahol 2017-ben 10 roma lány szerzett óvodapedagógusi diplomát.⁵⁸ A frissen diplomázott lányok mindegyike beszéli a romanit, többen pedig kifejezetten a romani – leginkább Északkelet-Magyarországon beszélt – cerhári változatát anyanyelvükként beszélik. Ez azért fontos tény, mert egyrészt rávilágít arra, hogy az oláh cigány közösségek történelmileg kialakult egyik jelentős régiója Szabolcs Szabolcs-Szatmár-Bereg megye mátészalkai, nyírbátori kistérsége, ahol olyan jelentős kétnyelvű oláh cigány közösségekkel rendelkező településeket találunk, mint Hodász, Kántorjánosi, Rohod, Nagyecsed, Fábianháza, Nyírvasvári. Másrészt a regionális vagy lokális nyelvhasználat felé fordíthatja a tudomány figyelmét az évtizedek óta elmulasztott sztenderdizációs folyamatok, kísérletek, ötletek kudarcai után. Több kutatás (Bartha 2006; 2007; Lakatos 2016) is rámutat arra, hogy az itt élő cigány/roma közösségek egyértelműen meg tudják határozni oláh cigányságon belüli hovatarozásukat – adott esetben cerhári nyelvű dominátságukat –, amit leginkább a nyelvi elemekben, stiláris eszközökben fellelhető különbségekben találunk meg. Másfelől a tény, hogy anyanyelvű tudással kerülnek be a cigány nemzetiségi felsőoktatásba, minőségi garanciát is biztosíthatna a leendő pedagógiai munka szakszerű ellátására.

Az egyik immáron diplomás óvodapedagógus, Rézműves Gina (Fáni), aki Hodászon nőtt fel, jelenleg a szomszédos Nagykátán él férjével. A Biriben lévő Dankó Pista Középiskolában érettségizett. Fánival 2017. szeptember 15-én készítettem Messenger alkalmazás segítségével interjút, amelyben arról kérdeztem, hogy miként került be a felsőoktatásba, és milyennek látta a romani/lovári oktatást a hajdúböszörményi képzésben. Részlet az interjúból:

Magyarázat: T: terepmunkás
Ak: adatközlő

T: *Voltak a szakon nem cigányok is? Nem csak cigány lányoknak szólt?*

⁵⁸ Többet a témával kapcsolatban itt olvashatunk: <http://www.haon.hu/ciganyteleprol-az-egyetemig-es-tovabb/3565683> (Letöltés: 2017.szept. 13.)

Ak: *Nem. Ez úgy volt, hogy 97-en voltunk óvodapedagógusok, ezen belül indult nemzetiségi óvodapedagógus szak és mi azt végeztük el. Persze, magyarok is voltak, csak mi voltunk Hodászról ötten.*

T: *És a másik 5 honnan származik?*

Ak: *Nagykálló, Debrecen.*

T: *Kb. hány órát tanultál cigányul?*

Ak: *Az úgy volt, hogy sima óvodapedagógus órák mellett beszúrtak 1-2 órát, azaz 2-4 óra hossza. De ez mind történelem volt.*

T: *Hetente vagy naponta?*

Ak: *Naponta.*

T: *Aha. És magyar nyelven?*

Ak: *Volt lovári is, de abból felmentettek minket a nyelvvizsga miatt.*

T: *Már eleve volt nyelvvizsgád?*

Ak: *Igen. Érettségi közben megcsináltuk.*

T: *Akkor semmilyen lovári oktatás nem volt, illetve valamilyen tantárgy, amit cigányul tanítottak volna?*

Ak: *Nem, inkább azoknak, akik nem értették a nyelvet. Nem, nem volt.*

T: *Minden oktató magyar (nyelvű) volt?*

Ak: *Igen.*

Balogh Zsanett szintén a 10, most végzett roma hölgy egyike, végzett óvodapedagógus. Nagykállóban nevelkedett, jelenleg is ott él. Diplomája megszerzése után férjhez ment. Jelenleg is tanul, pedagógus szakvizsgát akar szerezni, januártól pedig a szociálpedagógus mesterszakot kezdte el. Az interjút 2017. szeptember 16-án készítettem vele Messenger alkalmazás segítségével. Részlet az interjúból:

T: *Te a romani melyik változatát beszéled?*

Ak: *Cerhári dialektus.*

T: *A képzés alatt be kellett járnotok lovári oktatásra?*

Ak: *Nekünk nem volt kötelező.*

T: *A szaktantárgyi órák, előadások nyelve ugye magyar volt?*

Ak: *Igen.*

T: *A három éves képzés alatt találkoztál roma előadóval?*

Ak: *Nem, sajnos nem.*

T: *Mit gondolsz a nyelv szintjéről, ha te a másod-, harmaddiplomád birtokában lehetőséget kapnál, mondjuk a böszörményi képzésben részt venni, mint előadó, tudnál romaniul tanítani valamilyen tantárgyat?*

Ak: *Nem. Mivel a szókincs elég kicsi, és nincsenek szakszavak, elég nehéz lenne. Ehhez évek kellenek, mire az anyagot kidolgozzuk, fordítjuk. Egyébkén látok benne fantáziát.*

T: *Miket tapasztaltál a képzés alatt, mi a fő célja a képzésnek, cigány/roma szakirányon? Mik a hiányosságok szerinted?*

Ak: *Nagyon megértőek voltak velünk, hiszen alapból hátrányban voltunk a nem cigányokhoz képest (nyelvi, anyagi). Minden segítséget megkaptunk. A fő cél az az, hogy minél több nemzetiségi/roma óvodapedagógus legyen. Olyan szakemberek, akik ismerik a kultúrát, a nyelvet. Így alapvetően megkönnyítheti a cigány gyermekek szocializációját.*

A két roma óvodapedagógus hölgy beszámolója szerint a képzés során – mivel rendelkeztek lovári nyelvvizsgával – nem kellett bejárniuk nyelvi órákra. A hat féléves képzés alatt sohasem találkoztak olyan roma/cigány oktatóval, aki beszélte volna a romanit, minden tantárgy magyar nyelven zajlott, ami legalábbis kérdésessé teszi a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás nyelvi kompetenciákra vonatkozó fejlesztését, amelyet a következő fejezetben tárgyalunk.

1.4.5. A bemeneti és kimeneti feltételek – a képzésben résztvevő oktatók romani nyelvi ismereteinek problematikája

Arra való adatunk nincs, hogy a frissen diplomázott lányokon kívül az egyes szakokon tanulók közül hányan romani anyanyelvűek, hiszen a származást nem tarthatjuk számon, de ha még számon is tartanánk, a hazai cigányság 70%-ának magyar anyanyelvűségéből következőleg a származás nem garantálja egyben a nyelvtudást is.

A nemzetiségi felsőoktatás bemeneteli feltételei közé tartozik, hogy (a ponthatár mellett) óvodapedagógus szakirányon alkalmassági vizsgát kérnek. Ugyanezek a feltételek a nemzetiségi tanítói szakokon is. Az egyes intézmények saját szabályzatai eltérőek lehetnek, de ez lényegileg nem változtat azon a nyelvi szempontból igen fontos kérdésen, hogy az adott nemzetiségi szakra jelentkező akár nulla nyelvtudással is felvételt nyerhet az alapképzésre, mivel az adott intézmény biztosítja a törvény által előírt minimum órák számát.

A nyelvtudást tehát nem a bemeneteli feltételek, hanem a kimeneteli feltételek között találjuk. Egy romológus esetében a kimeneteli feltételként az elsajátítandó szakmai kompetenciák között például ezt olvassuk a hatályos kormányrendeletben:

„A szakot elvégző hallgató ismeri a beszélt és írott romani vagy beás nyelv szabályait, ismeretekkel rendelkezik az elvégzett szakiránynak megfelelő nyelv variánsairól, regisztereiről.

Ismeri a romani vagy beás nyelvű kultúrák jellemző írásbeli és szóbeli, tudományos és közéleti, népszerűsítő műfajait. Átlátja a romani vagy beás szövegek és kulturális jelenségek befogadásának bevett eljárásait, az értelmezés szakmailag elfogadott kontextusait. – A szakot elvégző hallgató a szinkron nyelvállapot fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai, valamint diskurzus szintű jellemzőinek és ezek összefüggéseinek ismeretében képes a romani vagy beás nyelv gördülékeny, helyes, a mindenkori kontextusba illő használatára.⁵⁹ Több stílusregiszterben, az adott műfaj szabályrendszerének megfelelően, közérthetően, választékos stílusban ír és beszél. Képes értelmezni a romani vagy

⁵⁹ Saját kiemelés.

beás nyelvű kulturális jelenségeket és azok történeti beágyazottságát. Képes műfajilag sokszínű romani vagy beás nyelvű szövegeket és kulturális jelenségeket értelmezni.”⁶⁰

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola pedig így ír a képzésről a roma nemzetiségi szakirány kapcsán: *„A roma nemzetiségi szakirányra a tanító alapszakról jelentkezhetsz, 4 félév alatt kiegészítve az ott szerzett ismereteidet. A nemzetiségi szakirányt választó tanítók képesek az 1-6. osztályban a nemzetiségi anyanyelvi nevelésre, az 1-4. osztályban magyar nyelven minden műveltségi terület, valamint a nemzetiségi nyelven oktatott tárgyak tanítására.*”⁶¹

A főiskola honlapján elérhető mind a cigány-roma nemzetiségi tanító, mind a cigány-roma nemzetiségi óvoda pedagógus BA képzésre vonatkozó tantervi hálójá, amelyben 4 félév alatt nemzetiségi nyelv 1,2,3, 4 néven félévenként 45 órát tanulnak romanit, összesen tehát 180 órát. Rendező, leíró nyelvtant 30 órában, továbbá cigány-roma nemzetiségi nyelv és tanulásmódszertana néven pedig 60 órát tartanak a fennmaradó képzési időtartam alatt. Összességében tehát 270 órát foglalkoznak kifejezetten romani nyelv tanulásával, amelynek része az ezen a nyelven való valamilyen szintű tanításra vonatkozó módszertan elsajátítása is.⁶² A Közös Európai Referencia Keret szerint egy angol B2-es szint eléréséhez 500-600 óra lehallgatása szükséges, valamint ugyanennyi otthon való felkészülés, gyakorlás (1200 óra). Ez társalgási szintnek felel meg, nem nyújt nyelvtanítási és módszertani kompetenciákat, kiváltképp nem tesz alkalmassá szaktantárgyak ismeretanyagának átadására.⁶³

Lovári nyelvoktatók szerint (szubjektív adat) 200 óra szükséges egy társalgási szint (B2) eléréséhez, valamint ugyanennyi otthon való felkészülés. Bármely esetet nézzük is, kevésnek tűnik az intézmények által biztosított órák száma (180) magához a nyelvelsajátításhoz, főleg úgy, hogy nem bemeneti feltétel a romani nyelv a szakokra, nem beszélve az ezek módszertani alkalmazásához, továbbadásához szükséges keretről (30+60 óra).

A képzési időtartam által biztosított 270 órán túl a cigány/roma képzéssel ellentétben más nemzetiségi oktatás esetében a képzés nyelve (részben vagy egészben) egyben a nemzetiség saját nyelve, ami sokszorosára növeli a nyelvelsajátítási időkeretet. Az anyaországból érkező előadók adott nemzetiségi nyelven való előadásai is ab ovo hiányoznak a cigány/roma képzésekből, amelyek a nyelv szakszerű tanulását túl szakmailag is hátrányt okoznak. Így tehát egy 3 éves képzés alatt, míg egy német vagy horvát nemzetiségi képzésben résztvevő a

⁶⁰18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 7.1. Az elsajátítandó szakmai kompetenciák romológusok esetében (https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT) (Letöltések ideje a fejezetben: 2017. 09.02.)

⁶¹ <http://www.szakvalaszto.hu/intezmeny/avkf/tanito%28ciganyroma%29>

⁶² <http://www.avkf.hu/szakiranyok/cigany-roma-nemzetisegi-szakirany>

⁶³http://eduline.hu/nyelvtanulas/2014/9/12/Hany_ora_alatt_szerezhetitek_meg_a_kozepfok_4F0BDC

törvényben rögzített szisztematikus 270 órán túl, a képzés saját nyelvisége miatt akár több 100 vagy éppen több 1000 plusz órát gyakorolhatja professzionális kereteken belül a nyelvet, addig az ugyanebben a képzésben résztvevők cigány/roma szakon jó esetben is minimálisan juthatnak hozzá ehhez, hiszen az oktatás nyelve – komplex problémák miatt – magyar.

A romológia BA diploma megszerzéséhez elegendő a B2-es szint romani vagy beás nyelvből, míg ugyanezen a szinten pl.: román alapszakos bölcsészképzésnél már C1 típusú vagy ezt meghaladó nyelvtudás a diploma megszerzésének a feltétele.⁶⁴ Ez arra enged következtetni, hogy a relatíve nagyobb nemzetiségekhez kötött szak (német, román) nem írja elő ugyan bemeneteli feltétel gyanánt a nyelvtudást, de a jelentkező német nyelvű vagy román nyelvű tudását származásánál fogva vagy a jól működő középiskolai nyelvoktatás alapján legalábbis feltételezi.

Egyfelől tehát az elsajátítandó szakmai kompetenciák között olyan elvárások⁶⁵ vannak, amire a 270 lehallgatott romani óra nem elég, de talán ennek duplája is éppen, hogy csak garantálná a nyelv jó szintű elsajátítását

Másfelől miközben professzionális nyelvtudást, már-már szinkrontolmácsolási képességeket fogalmaz meg a kormányrendelet kimeneteli feltételként, bemeneteli feltételként semmilyen nemzetiségi nyelvtudást nem határoz meg, illetve az ezeken a szakokon oktatóktól sem vár el explicite nyelvtudást, amelyre pedig a cigány/romani képzés esetén nagy szükség lenne. Az tehát, hogy sem a diákoknál/hallgatóknál, sem az oktatóknál nem feltétel a romani vagy beás nyelv magas szintű ismerete, ellehetetleníti az adott nyelven való képzést, de még ha érezne is magában valaki annyi tudást, ami képessé teszi őt a romani vagy beás nyelven való felsőfokú oktatásra, nem lenne saját nyelvű jegyzete, mivel jelenleg ezek teljes hiányától szenved a cigány nemzetiségi felsőoktatás. Az adatközlők válaszában szintén, főleg a nyelvtervezés, norma-, sztenderd nyelv köré kiépülő nyelvideológiai, nyelvpolitikai kérdések, valamint a romani írásbeliség hiányából fakadó reálisnak mondható attitűd áll.

⁶⁴vö.https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT 11. romanisztika alapképzési szak 7. pont és 8.2 pont

⁶⁵ Pl.: „A szakot elvégző hallgató a szinkron nyelvállapot fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai, valamint diskurzus szintű jellemzőinek és ezek összefüggéseinek ismeretében képes a romani vagy beás nyelv gördülékeny, helyes, a mindenkori kontextusba illő használatára.”

1.4.6. Kulturális intézmények hiánya

Jelenleg a hazai cigányság kultúrájának, ezen belül a nyelvének/nyelveinek ápolásáért, gondozásáért a Fővárosi Roma Oktatási és Roma Kulturális Központ felel, felelne, de az intézmény honlapján a szolgáltatások, események, projektek alatt nem találunk semmilyen adatot, kivéve egy hírt, amely projektazonosító nélkül informálja az ide ellátogatókat:

„A Fővárosi Roma Oktatási és Kulturális Központ (FROKK) TÁMOP-projekt keretében Ifjúsági tanácsadó irodát üzemeltet (FROKK – Napház Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda), valamint internetelérési pontot tart fenn.”⁶⁶

A helyzet tarthatatlanságát enyhítendő főleg néhány, a terület iránt érzékeny szakember, politikus évtizedes kritikái árán a Fidesz-KDNP kormány 47/2016. (XII. 28.) EMMI rendeletében⁶⁷ két, a romákat érintő kulturális központ létrehozásáról döntött: Az egyik idézem: *„Multifunkcionális Nemzetiségi – Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ”*, a másik, idézem: *„Budapesti Roma Oktatási és Kulturális Központ”*. Utóbbi neve Cifra György világhírű cigány származású magyar zongoraművész nevét viseli majd. Az előterjesztés kiemelt feladatai között szerepel a nyelv ápolása is. Előbbinél:

„A Központ feladata: nemzetiségi, kiemelten a cigány nyelv ápolása, fejlesztése, továbbadása”

Utóbbinál: *„Az előirányzat finanszírozza olyan rendezvények, programok, informális oktatási alkalmak szervezését, megtartását, melyek a cigány nyelv ápolását, fejlesztését, továbbadását...”⁶⁸*

Az előkészületi munkákban azonban sokkal nagyobb szerepet kaptak a politikai csatározások, mint a szakmai egyeztetések, hiszen a fővárosi intézmény épületeként a Roma Parlament és a Phralipe Független Cigány Szervezetnek helyet adó Tavaszmező utcai épületet jelölték ki, egyes híradások szerint a két szervezetet egyik napról a másikra, a bérleti szerződés lejártára hivatkozva kilakoltatták. Mindenesetre sem hallani, sem olvasni nem lehetett szakmai fórumokról, egyeztetésekről. Ma sem világos, hogy a készülő központokat kik és milyen tartalommal kívánják megtölteni, főleg pedig, hogy a cigány nyelvek ápolását hogyan képzelik el. Csupán a cigány nyelvű tankönyvek létrehozásának problematikája is világossá teszi a kérdés megoldásának nehézségeit.

⁶⁶ <http://www.bmknet.hu/ifjusagi-irodak-budapesten/5247-fovarosi-roma-oktatasi-es-kulturalis-kozpont-frokk>

⁶⁷ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600047.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT

⁶⁸ 47/2016. (XII. 28.) EMMI rendelet 2. melléklet a 47/2016. (XII. 28.) EMMI rendelethez XX. Emberi Erőforrások Minisztériuma 2017. évi fejezeti kezelésű kiadási előirányzatainak feladatterve 243. 244. pont.

A romani/lovári nyelvű kiadványok a könyvpiacra, tankönyvpiacra való megjelenésének megítélése nehéz kérdés. Attól függ, hogy mit akarunk hangsúlyozni, és hogy mihez viszonyítva akarjuk megítélni azt. Kétségtelen, hogy az elmúlt évtizedek alatt jelentek meg nyelvkönyvek, szótárak, irodalmi alkotások, azonban ezek mennyisége más nemzetiségek ugyanilyen kategóriájú írásos anyagaihoz képest a legnagyobb jóindulattal is elenyészőnek mondhatók, közoktatásban való felhasználásuk pedig alig érzékelhető (vö. Lakatos 2008:180). Hatványozottan érvényes ez a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatásban is fellelhető anomáliák esetében. Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy az ilyen típusú kiadványok a hazai roma közösségek nagyon szűk rétegét tudják csupán megszólítani, véleményem szerint sokkal inkább az irodalmi értéke jelentős ezen alkotásoknak. Az egyes roma közösségekben végzett kutatásaim azt mondatják velem, hogy alig vannak olyan romák, akik ezeket a romani nyelvű kiadványokat, könyveket a kezükbe vennék, mivel az egyes roma családok saját szociális helyzetükön való javításán való munkálkodása nagymértékben háttérbe szorítja az ilyen jellegű szellemi igény kielégítését. Azokon a helyeken pedig, ahol tanodák vagy más iskolán kívüli oktatási tevékenységet végző programok indulnak a romani nyelv legfeljebb mint opció van jelen.

A 90-es évek elején volt ugyan némi kezdeményezés romani tankönyvek létrehozására, amit főleg a GRIZHIPE *Cigány Néprajzi és Nyelvmívelő Egyesület* gondozásában Karsai Ervin kezdeményezett, de ezek – iskola híján – nem tudtak bekerülni az oktatásba (Éneklő ABC, Kiszámoló, Ünnepi versek), ma pedig már csak nagy kutatómunka után, antikváriumok mélyén találjuk meg ragasztott papírkötésben a kis összefoglaló műveket. A nemzetiségi cigány/roma oktatást folytató intézményekben pedig jellemzően nincsenek sem anyanyelvi pedagógusok, sem a nyelvet jól ismerő pedagógusok. A lovári nyelv dominanciáját a nyelvoktatás terén érzékelhetjük igazán. Nem tesz azonban jót a romani/lovári nyelvoktatás presztízsének az a tapasztalat sem, miszerint külön erre a területre vállalkozásszerűen specializálódott „nyelvoktatók” saját kiadványaikat reklámozva 65-80 ezer forintnyi összegért ígérik 80 óra tanítással olyan tudást, amely szerintük elegendő egy lovári középfokú nyelvvizsga letételéhez.⁶⁹

⁶⁹ Találhatunk olyan hirdetéseket is, amelyek kifejezetten a nyelvvizsgaközpontok által kiírt időpontokhoz való igazodással kínálják a gyors tudás lehetőségét. Ezek a visszaélések nem tesznek jót a nyelv presztízsének.

Összefoglalás

A romani-magyar kétnyelvű gyermekek oktatását érintő kérdésekben számos olyan tényező van, amely megnehezíti a pedagógusok munkáját, valamint hatással vannak a diákok iskolai teljesítményére.

A 2011-es népszámlálási adatok nagyon rossz adatokkal szolgálnak a cigányság iskolázottságát tekintve. E szerint a cigányság 48%-ának kevesebb, mint nyolc általános iskolai osztálya van, 38%-nak van 8 általános iskolai végzettsége, szakmája 8%-uknak van, érettségivel 4%, diplomával megközelítőleg 1% rendelkezik. A demográfiai adatok arra is rámutatnak, hogy a nevelési, nevelési-oktatási intézményekben több tízezer azok száma, akiket érint a romani-magyar kétnyelvűség. Ugyanakkor a romani nyelv kevés kivételtől eltekintve nem rendelkezik írásbeliséggel, az orális kultúra részét képezik. A romani nyelvre irányuló sztemderizációs törekvések nem értek el kellő hatást. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a hazai cigány/roma nemzetiségi felsőoktatásban nagyon kevesen vesznek részt, 2012-2015 között csupán 84 hallgató vett részt cigány/roma nemzetiségi óvodapedagógus vagy tanító szakirányon, és ez a szám is csak a részvételt jelzi, nem azt, hogy ennyien el is végezték volna. A képzések nyelve minden esetben a magyar volt. Ezzel szemben kimeneteli feltételként, kompetenciaként előírják a lovári vagy beás nyelv már-már szinkrontolmács-szintű ismeretét.

A tanárképzésben egyáltalán nem vagy alig jelenik meg a romani-magyar kétnyelvűség témája, így a tanárok nagy részének csak minimális, vagy hiányos ismeretei vannak e témakörre vonatkozóan.

Mindezek tudatában a dolgozat szempontjából releváns kérdés, hogy milyen segítséget lehetne nyújtani azoknak a pedagógusnak, akik, bár mindennapi munkájuk során romani-magyar kétnyelvű gyermekeket tanítanak, nevelnek, de a kétnyelvűség témaköréről vagy a romani nyelvről felsőoktatási kereteken belül sohasem hallottak.

Emellett azt a kérdést is fel kell tenni, hogy egyáltalán akarja-e a vizsgált közösség, hogy két nyelven folyják az oktatás? Valamint akarják-e a pedagógusok, hogy két nyelven folyják az oktatás?

A dolgozat tehát arra keresi a választ, hogy mi az, amit helyben egy adott kétnyelvű közösség és egy adott pedagógus közösség intézményi kereteken belül el tud fogadni a romani-magyar kétnyelvű gyerekek oktatására vonatkozóan a romani nyelv alkalmazását érintően is.

2. A szociolingvisztikai kérdőíves kutatás bemutatása

2.1. Kutatási előzmények

Az tehát, hogy megtudjuk, mik a vizsgált roma kétnyelvű közösség attitűdjei, véleménye azzal kapcsolatban, hogy gyermekeik az iskolában valamilyen szintű kétnyelvű oktatásban részesülhessenek, részletesebb kutatásra volt szükség. Ezt a kutatást egy tágabb, a nyelvhasználat számos aspektusára kiterjedő szociolingvisztikai kérdőíves felmérés keretében végeztem el.

A vizsgált roma közösség attitűdjének feltárására vonatkozó kutatásban használt kérdőív alapját az MTA NYTI NKFP kérdőív⁷⁰ adja.

Jelen kutatás ezen részét megelőzte egy Bánréti Zoltán vezetésével végzett, „Cigány nyelvek, cigány közösségek: a romani és a beás nyelvek komplex nyelvészeti vizsgálata” című kutatás, amelynek egyik alprogramja keretében folytak azok az elméleti kutatások a nyelvcserenyelvmegtartás és a cigány nyelvek relativizációs lehetőségeinek összefüggéseiről, amely alapját képezte a Bartha Csilla vezette *Nyelvcseré két magyarországi oláh-cigány közösségben* – „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk” című tanulmányban összefoglalt nyelvcserévizsgálatnak 2006-ban.⁷¹ Ugyanakkor nem megismételt kutatásról van szó, mivel a megelőző kutatás más kérdőívet használt, valamint kiterjedt a szomszédos Kántorjánosi községre is. Hangsúlyozottan új, kiegészítő kérdésekre került a hangsúly, és kifejezetten az új kutatási kérdések kerültek előtérbe. Természetesen a releváns részeknél reflektáltam az előzetes, 2006-ban publikált eredményekre.

Bartha Csilla tanulmányának középpontjában a nyelvmegtartás, nyelvcseré, nyelvi revitalizáció áll. A 2002-2004-ben végzett kutatás fő célja az volt, hogy a hazai cigányság nyelvre vonatkozó országos reprezentatív felméréseiből kevésbé kimutatható

⁷⁰ A terepmunka során használt kérdőívek egyes részei az 5/017/2001 számú NKFP-kutatásban használt kérdőíveket tartalmazzák. Cigány nyelvek, cigány közösségek: a romani és beás nyelvek komplex nyelvészeti vizsgálata (OKTK 0216) A terepmunkát és az elemzést az MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézetben Kemény István koordinálta. A témafelelős Vajda Imre volt.

⁷¹ Bartha Csilla (2006): „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk” – Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben. In Kálmán László (szerk.), KB 120. A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 411-440. Vö.: Bartha Csilla (2007): Nyelvcseré két magyarországi oláh-cigány közösségben - „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk”. In Bartha Csilla (szerk), Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest 245.

nyelvcserefolyamatról, az azt kiváltó és gyorsító tényezőkről Hodász és Kántorjánosi roma közösségeit együtt vizsgálva árnyaltabb, egzaktabb képet kapjunk, valamint fogalmunk legyen – többek között – arról, hogy a romani nyelvet beszélő közösségek mennyire képesek megőrizni etnokulturális nyelvi sajátosságaikat, melyek azok a faktorok, amelyek a nyelvmegtartását erősítik. A kutatás legfontosabb eredményei szerint a magyar nyelv fokozatos térnyerése a legszorosabb kapcsolatot az iskolázottsággal mutatja, tehát minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kevésbé használja a romanit. A fiatalok körében is számos olyan beszélő volt, aki iskolába kerülése előtt romani egynyelvű volt, vagy olyan kétnyelvű, aki erősen romanidomináns. Az exogám házasságok felgyorsítják, míg a romani nyelvű szertartások kismértékben lassíthatják a nyelvcseré folyamatát. A kutatás eredményei szerint a nyelvcseré folyamata zajlik mindkét vizsgált településen. A modellvizsgálat záró megjegyzései szerint a kérdőíves eredmények, a nyelvkörnyezeti elemzés, az attitűdökre és a nyelvideológiákra vonatkozó adatok együttesen alkalmasak arra, hogy segítségükkel hosszabb távon meg lehessen határozni, hogy mely lépések lehetnek hatékonyak lokálisan a romani nyelv megőrzésében és fejlesztésében (Bartha 2007: 244-263). Ezekből kiindulva, valamint a dolgozat első fejezetében bemutatott tágabb problémakörre való tekintettel az NKFP kérdőívet kiegészítettem 30 olyan kérdéssel, amelyeket a következő kutatási kérdések mentén fogalmaztam meg:

1. Mi a legfontosabb faktor (személy, nyelvtudás, téma stb.) az egyes formális, informális színtereken a nyelvválasztás tekintetében?
2. A romani nyelvet beszélők cigánynak/romának tartják-e azokat a cigányokat is, akik nem beszélnek a nyelvet?
3. Milyen hatásai vannak a nemzetiségi jogszabályoknak a romani nyelvhasználatra a gyakorlatban?
4. A kutatás helyszínén található, egyedülállónak nevezhető roma templom – mint specifikum és nyelvi színtér – és annak romani nyelvű liturgiája, milyen hatást gyakorol a nyelvhasználat, nyelvválasztás, nyelvmegőrzés témakörét érintő kérdésekben?
5. A bővített kérdőív másik fő célja az volt, hogy képet kapjak a közösség kétnyelvű oktatáshoz való attitűdjéről. Jónak látnák-e azt, hogy a község általános iskolájában romani-magyar kétnyelvű oktatás legyen? Ha igen, miért, ha nem, miért? Mik az előnyei és mik a hátrányai a kétnyelvű oktatásnak? Egyáltalán mennyire látják reálisan

elérhető célnak az itt élő romák a helyi kétnyelvű oktatást? Mik a gátjai a kétnyelvű oktatásnak Hodászon?

2.2. Módszer

A diktafonra rögzített interjúk mellett a spontán beszélgetések megfigyelése az adatközlők munkahelyén, otthonában, illetve különböző közösségi tereken történt. Egy-egy lejegyzett interjú 145 kérdésből áll, amelyek a kétnyelvűsége, az identitásra, a magyarországi nemzetiségekről alkotott véleményre kérdeznék rá.

Az interjúkat a közösség saját nyelvén, a romani – fentebb már említett – cerhári változatán végeztem el. Ez azért is fontos, mert így az interjúkat nemcsak tartalmilag, hanem a valós nyelv grammatikai szerkezetét tekintve is (morfológiai változások, diskurzusmintázatok, szemantika-pragmatika) vizsgálni tudjuk, és ez lehetőséget biztosít a későbbi iskolai, tantermi diskurzusmintázatokkal való összehasonlításhoz is. Ez idáig nagyon kevés számú tudományos kutatást végeztek az oláh cigány roma közösségek saját nyelvein, nyelvváltozatain Magyarországon, hiszen a kutatók többnyire nem beszéltek a közösség nyelveit. A dolgozat ebből a szempontból is szeretne hozzájárulni a saját nyelvű kutatások sorához.

A társadalomtudományi kutatásokra vonatkozó módszertani szakirodalom régi dilemmája a kutató „külső”, illetve „belső” státuszának és az érvényesség, objektivitás összefüggésének kérdése. Nyilvánvaló, hogy mindkettőnek vannak előnyei és hátrányai is. Romaként, az adott közösségből származóként, anyanyelvi beszélőként mégis úgy gondolom, az eddigi kutatásokból számottevően hiányzik az érintett közösség, nemzetiség saját nézőpontja. Egy homogén társadalmi csoportot, saját törvényekkel, szokásvilággal, sajátos életfelfogással, értékrenddel (pl. sok gyermek vállalása), sajátos világról alkotott képpel, a spontaneitás magasra értékelésével, több évszázados sérelmekkel, a társadalom peremére szorultság tényével aligha lehetséges kizárólag kívülről formálni, megváltoztatni.

2.3. A kutatás helyszíne



Hodász az Észak-Alföldi Régióban, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, a Mátészalkai Kistérségében, Nyírbátortól 10 km-re fekvő nagyközség. A 2011-es

népszámlálási adatok szerint 3370 fő él a településen, ebből mintegy 773-an vallották azt, hogy anyanyelvük a romani.⁷² Az itt élő romák elmondásuk szerint a romani nyelv cerhári változatát beszélik⁷³. A tudomány mai állása szerint a cerhari nyelvjárást a vlah-romani változatok közé soroljuk. Az általában a vlah változatokhoz sorolt, főként északkelet-magyarországi roma közösségekben – melyek közé vizsgált településünk is tartozik – beszélt cerhári változattal kapcsolatban Szalai (2007: 42) megjegyzi, hogy átmeneti változatnak tekinthető, mivel számos, az ún. centrális dialektusokkal közös jegyet mutat. A közösség tagjai napi szinten használják mindkét nyelvet, kompetens romani (cerhári) beszélők, elsődleges, otthon megtanult nyelvük a romani cerhári változata, ugyanakkor egyben kompetens magyar beszélők is.

Az adatközlők a saját beszédjük megnevezésére többféle formát használnak a nyelvtől függően a következők szerint: romani nyelven: „*amari romani shib*” – „*a mi romani nyelvünk*”; „*e cerhariko shib*” „*a cerhari nyelv*”; magyar nyelvű interakciók során: „*a cigány nyelv*”; „*a cerhári nyelv*”. A dialektus formulával összefüggő szókapcsolatra a köztük töltött sok év alatti hosszabb-rövidebb kutatóútjaimon sohasem találkoztam sem magyar nyelvű, sem romani nyelvű megnyilatkozásban, kivéve, ha az irányított beszélgetések témája kifejezetten a dialektus volt. Azonban ezekben is nagyon egyértelműen megfogalmazzák mind a más roma közösségek romani nyelvváltozataihoz képest meglévő, mind a lovári nyelvhez képest – mint egyfajta „norma”, „sztenderd” romani változathoz képest – meglévő nyelvi különbségeket. Nyelvükre nem mint valaminek a változatára, hanem mint valaminek – a romani nyelvnek – a részeként tekintenek elsősorban.

Hodász vonzáskörzetében több hasonló, homogénnek mondható roma közösséget találunk. Ilyenek Kántorjánosi (vö. Veres 1993), Rohod, Fábiánháza (vö. Rézműves 1995), Nagyecsed és Nyírvasvári (Balázs 2003) oláh cigány közösségei is.

Az oláh cigány közösség homogenitása mellett a kutatási hely különlegességét az adja, hogy Sója Miklós esperes munkásságával kezdődően, az 1940-es évek óta a Görögkatolikus Egyház jelentős cigánypasztorációs⁷⁴ tevékenységet folytat Hodászon. Ennek a munkának köszönhetően a falu szélén lévő cigánytelepen ma már egy egész épületkomplexum áll, többek között saját templommal és „kétnyelvű” óvodával. Mindemellett a község nagyon

⁷² Forrás: http://www.terezvaros.hu/testuleti/nepsz2011-3/pdf/nepsz2011_03_15.pdf (Hodász nagyközség 2010). (Letöltés: 2016.10.10.)

⁷³ A Hodászon történő XX. sz-i, kifejezetten néprajzi kutatások (vö. Oláh Judit 2001; Juhász Éva 2003) a romani nyelv helyett a „cigány nyelv” terminust használják.

⁷⁴ A *cigány-pasztoráció* terminus jelentése a roma közösségekre irányuló lelki gondozásra utal a Római Katolikus Egyházon belül, ugyanakkor fontos szegmensét képezik a cigányság felzárkóztatását célzó társadalmi programok is. (vö. Dúl 2002) Ugyanezen vallási-civil tevékenységet a Protestáns Egyházak *cigánymisszió*nak nevezik.

gazdag vallási képest fest. A görögkatolikus cigány templom mellett, ahol romani nyelven végzik a szertartásokat, a községben magyar ajkú görögkatolikus templom is van. Emellett református és római katolikus templom valamint a Golgota Keresztény Kisebbségi Gyülekezet imaháza is a hívek lelki igényeit hivatottak szolgálni.

Hodászon az oláh cigányok a falu északkeleti részének szélén, míg a magyar cigányok (romungró) a falu délnyugati szélén éltek/élnek. Egymással való kapcsolatuk nem szorosabb a településen élő magyar lakosság tagjaival való kapcsolatukhoz képest, sőt kifejezetten előítéletesek egymással szemben⁷⁵ (vö. Stewart 1994; Bartha 2007: 251). Mindkét csoportra jellemző az endogámia (vö. Lakatos 2001), bár az utóbbi években ez hígulni látszik. A romák kapcsolata a településen élő magyarokkal (gazhe, ejtsd: gázsé) – mindkét fél elmondása szerint – jónak mondható. A településen 1994 óta működik cigány kisebbségi, ma roma nemzetiségi önkormányzat.

Pontosan nem tudjuk meghatározni, mikor kerültek az oláh cigányok a településre, azonban a helyi Görögkatolikus Egyházközség keresztelési anyakönyveiben én magam 1828-ból már találtam a cigány közösségre utaló neveket, 1828. szeptember 30-án kereszteltek meg egy Michael nevezetű újszülött fiút, így mondhatjuk, hogy az 1830-as években bizonyosan jelen vannak a romák Hodászon. Jellemző volt az akkori – és még a XX. sz.-i gyakorlatban is a „c” azaz *cigány* megjelölés⁷⁶, fennemlített fiú keresztelésénél is ez az akcicens segített a fiú származását meghatározni. A keresztelési anyakönyvekben ez a gyakorlat még az 1980-as évek első felében is tapasztalható volt.

Az oláh cigányok által lakott részt kezdetben a helyiek „Kolerásnak” nevezték, mivel ezen a területen volt a falu dögkútja. Még 1957-ben is, a hivatalos cigánytelep leírásoknál is a „Kolerás” név szerepel. Ebben a következőt találjuk: *„Hodász-Kolerás. Távolság a központtól: 1 km. Családok száma: 24. Feléptmények száma: 15 és a kápolna. WC, latrina: nincs. Kút: nincs: Vajda, bíró: Lakatos Gusztáv. Milyen cigányok: oláh. (Ősi) foglalkozás:*

⁷⁵ A „romungró” szó a vizsgált oláh cigány közösségben bizonyos interakciók során szitokszónak számít. Egyik kutató utamon két oláh cigány férfi diskurzusa alkalmával az egyik roma így reagált az őt ugrató másik romának: „Soj tuha romungróna?” „Mi van veled te romungró!” (Saját feljegyzés: 2013. 05.20) A mondat szemantikai tartalma a romungróról alkotott sztereotip kép implikációja, miszerint a romungrók kötekedő, agresszív csoport. Ezt az attitűdöt konkrétan meg is fogalmazzák a szociolingvisztikai interjúkban is. A romungrók oláh cigányokról alkotott képe ugyanennyire negatív, az ő közösségükben az „oláh cigány” szó szintén szitokszónak számít a viszonylagos korai házassági szokások implikációjaként.

⁷⁶ A „c” megjelölés gyakorlatát más területeken is (egészségügy, munkaügyi központ) is alkalmazták (vö. Ladányi – Szelényi 1998: 34). Ugyanakkor a „cigány” megjelölés egyes oktatási intézmények gyakorlatában is megtalálható (vö. Kovai 2011). Más tanulmányok pedig a cigány szóval összefüggő szóösszetételek „cigány bűnözés” „bűnöző cigány” problematikájára hívják fel a figyelmet, mivel alapvetően meghatározzák egy társadalom tagjainak etnikai kultúrafelfogását egy kisebbségi csoportról a vélt normán kívüliek meghatározásaként (vö. Bozóki (szekr.) 2013: 4 pont)

üstfoltozás, vándor házalás.”⁷⁷ A 70-80-as években elkezdődő, a faluba való fokozatos beköltözésekkel, - ahogy a helyiek mondják „*pe vujica*” (az útra), – utalva a falu egykori egyetlen köves útjára – a helyet továbbra is „*telepo*” azaz telepnek hívják. A hely másik megnevezése pedig „*karing e khageri*” „*a templomhoz*” aminek jelentéstartalma a helyi romák nyelvhasználatában megegyezik a „telep” jelentéstartalmával, mint földrajzi informális és társas formális tér. A lakás-, de még inkább a putrviszonyok rendezését az 50-es évek végén kezdik meg Hodászon, legalábbis egy 1958-as jelentés a következőt írja:

*„Hodász községben a cigányok részére juttatandó házhelyekre vonatkozó telefonrendelkezésre vonatkozó jelentésemet az alábbiak szerint teszem meg. 1./A cigányok részére 25 család részesült házhelyjuttatásban, személyenként 200-200 öles területekkel. A házhelyeket Állami Tartalékterületből illetőleg az ezzel összefüggő egyéni területek kölcsönös megcserélése folytán került Állami Tulajdonba, melyből juttattuk a házhelyet részükre.”*⁷⁸

A 60-as évek „CS”(csökkentett értékű)⁷⁹-lakásaihoz azonban még így sem jutott hozzá sok család, mivel az OTP által folyósított hitelt különböző feltételekhez kötötték, így csak mintegy két évtized alatt, a 80-as évek derekára jut minden roma család ilyen „CS”-lakásokhoz (Váradi – Virág 2015: 94-95).

A legtöbb roma férfi, köztük a hodászi roma férfiak is, ezekben az években a Mátészalka és Budapest között közlekedő ún. „Fekete Vonattal”⁸⁰ ingázott Budapest és lakóhelye közt

⁷⁷ Az 1957. évi felmérés során készült telepleírások adatai. 4. táblázat. In Nagy (szerk.) 2010. 393. o.

⁷⁸ 1958. augusztus 2. Jelentés a hodászi cigányokról. Hodász Községi Tanács Végrehajtóbizottságától. 257/1958.sz. Simon László vb. elnök. In Nagy (szerk.) 2010. 278. o.

⁷⁹ Varga (1994) így ír a korra jellemző otthonteremtési programról a „Cs”-lakások tekintetében: „Komoly koncepciók is születtek arra, hogy a lakásállomány összetételének romlásával, vagyis a minőségi szempontok kiiktatásával növeljék a felépítendő lakások mennyiségét. Az egyik ilyen elképzelés e téren is egyenesen a „szocializmus hazájának”, a Szovjetuniónak a példáját kívánta követni: „Átmeneti típust kell kidolgozni az összkomfortos lakások és a legényszállás között; olyan lakóházakat, melyekben minden családnak megvolna a saját szobája, előszobája, WC-je, mosdó és főzőfülkéje, de több lakáshoz közös fürdőszoba tartozna, és konyha helyett közös étkezés (házi kifőzde) volna.” 1955. november 25-én a Szabad Nép már be is számolt az első cs-lakások, azaz csökkentett értékű lakások építéséről. S valóban ezekben a lakásokban fürdőszoba helyett mosdó volt, s étkező sem épült hozzájuk. (Forrás <http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/szakirod/vargalas.htm>)

⁸⁰ Az elnevezés az 1970-es évekből származik. Azokat a szerelvényeket nevezték így, amelyek az ország keleti feléből hordták a jellemzően alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fizikai munkásokat a fővárosi nagyobb ipari komplexumokba. A „fekete” szó utal továbbá a vonaton uralkodó szélsőséges viszonyokra is. Más vélemények szerint a „fekete” jelző az utasok jelentős részének cigány származására utal (vö. Szlazzsánszky 2003)

A *Fekete Vonat* – címmel Schiffer Pál 1970-ben forgatott dokumentumfilmet. Tar Sándor pedig 1981-ben a Magvető Kiadó gondozásában írja meg *A 6714-es személy* c. szociográfiai jellegű művét, amelyben az ezen a vonaton utazó néhány munkás életét mutatja be. A 90-es évek végén, roma fiatalokból álló hip-hop zenekara pedig ezen a néven – *Fekete Vonat* – alapít zenekart utalva a fekete vonat, mint fogalommal összefüggő pozitív konnotációjú „becsületesen dolgozó” cigányok jelentéstartamra (ez utóbbit vö. Tóth 2008)

(Győri 2016:58). Jellemzően segéd munkások voltak nagyobb állami gyárakban, ipari komplexumokban, építkezéseken.

A 90-es évektől kezdődően több roma férfi főleg építési vállalkozást alapított a jobb élet reményében, amely több-kevesebb sikerrel járt. Ma az itt élő romák többsége a helyi köz munkában vesz részt. A település vezetősége által adott szóbeli tájékoztatás szerint 280-350 fő azok száma, akik folyamatos cserélődéssel (4-5 hónap) részt vesznek ebben a programban. Az önkormányzat mellett a legtöbb munkahelyet a Görögkatolikus Egyház által fenntartott intézmények adják. Többen dolgoznak szociális gondozóként és ápolóként, gyerekfelügyelőként, dajkaként, takarítóként a részintézményekben.

2009-ben nyitotta meg hivatalosan kapuit Hodászon – a közösségben felnevelkedett, majd később néprajzkutatóként diplomázott oláh cigány hölgy, Rézműves Melinda⁸¹ éveken át tartó munkája folytán – az ország első Roma Tájékozása, amely szellemi tevékenységei mellett szintén munkahelyet teremt az itt élők számára.

A 2000-es évek elejétől kezdve szintén a görögkatolikus egyház által, az 1994 óta működő, előbb cigány kisebbségi önkormányzattal, ma roma nemzetiségi önkormányzattal együttműködve indított projektek nyújtottak lehetőséget a helyieknek az iskolai előmenetel pozitív változásaihoz. Többen ilyen keretek között fejezték be – a főleg a korai házassági szokások miatt elmulasztott – általános iskolai nyolcadik osztályt, vagy/és szereztek szakmát. A tanodaprogram közreműködésével többen szereztek érettségit, később pedig diplomáztak le. Ma a hodászi roma közösség tagjai között van közgazdász, jogász, szociálpedagógus, szociális munkás és ifjúságsegítő, illetve több óvónő. Árnyalja ezt a képet az, hogy ők, még ha akarnának sem kapnának állást helyben, jellemzően nagyobb városban (Debrecen, Budapest) kamatoztatják tudásukat. Jelenleg több fiatal tanul főiskolán, egyetemen politológia, hittanár, csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító szakokon.

2.4. Az anyaggyűjtés eszközei

2.4.1. A kérdőív tartalmáról

A romani (cerhári) nyelvű kérdőív három nagy egységből áll: 1.) Általános rész: az adatközlőkre és családjukra vonatkozó szociológiai és szociolingvisztikai háttér-információkra kérdez rá; 2.) Nyelvhasználat és nyelvválasztás: 3.) A romani és magyar nyelv használatának eloszlása informális és formális színtereken, mások beszédének szubjektív értékelése, milyen szerepe van a romani nyelvnek a cigány identitás szerkezeti elemei között.

⁸¹ Rézműves Melinda a budapesti ITK romani nyelvvizsgáztatás vezetője is egyben.

3. táblázat

A szociolingvisztikai interjúról	
Ideje:	2012-2013
Helyszín:	Hodász (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)
Terepmunkás:	Lakatos Péter
Módszerek:	Kérdőív
	145 kérdés (30 kérdéssel kiegészítve: regionális nyelvváltozati attitűd, helyi felekezeti nyelvhasználat, kétnyelvű oktatáshoz való attitűd, szociokulturális attitűd)
	I. Általános rész: II. Nyelvhasználat, nyelvválasztás III. Cerhári nyelvű attitűd kérdőív
	Résztvevő megfigyelés
	Diktafonfelvétel, videofelvétel
Adatközlők:	60 fő, cerhári nyelven beszélő személyek
Nem, életkor iskolázottsági megoszlás, felekezet szerinti megoszlás	Nem: 28 nő 32 férfi Életkor: 15-30 év: 18 személy; 31-40 év 15 személy; 41-50 év 20 személy; 51-80 év 7 személy Iskolázottság: 0-8 oszt.: 28 személy Szakma: 17 személy; Érettségi: 7 Középiskolás: 5; Főiskolás/egyetemista: 3 Felekezet: görögkatolikus: 30; Hítgyülekezete tagja: 30
Mintavétel:	kvótaminta
Vizsgálat nyelve:	cerhári

2.4.2. Az adatközlők kiválasztása

2012 nyarán, amikor megérkeztem a kutatás helyszínére, a Görögkatolikus Egyház roma világi elnökéhez mentem először. Ő a közösség kvázi vajdája, nagyon felnéznek rá, mivel elmondásuk szerint „voj vorbil majshukares athe ando Hodasi, voj h'o majgodyaver athe mashkar amende” „ő beszél a legszebben itt, Hodászon és ő a legokosabb itt köztünk” (39 éves adatközlő). Lakatos Sándor, akit a helyi romák csak „O Sándor”-nak „A Sándor”-nak hívnak, valóban fogalom Hodászon, hiszen Sója Miklós atya mellett felnőve gyerekkorától kezdve folyamatosan Isten és emberek szolgálatára szentelte életét. Közel 40 éve a roma egyházközség kántora, valamint koordinátora több helybeli projektnek is. Nemcsak a romák,

de a magyarok előtt is nagy tiszteletnek örvend, még az idősebbek is Sándor bácsinak szólítják, pedig csak 56 éves.

Édesapám apja, cigány nevén Muki, Görög papu (papa) és Brága mámi (nagyi) dédszüleim fia volt, aki Hodászon született és nőtt fel abban a kis putriban, amit később Rézműves Melinda megvett és tájházzá alakított. Muki nagyapám később a szomszédos Kántorjánosiba költözött, itt vette feleségül Baba nevezetű nagymamámat, az ő első fiúk édesapám, akinek cigány neve Baro Rom, aminek jelentése „nagy roma”. Ez a megnevezés édesapja nagy termetére utal, rá egyébiránt sokkal inkább illik a „vézna” kifejezés, mint a „baro rom”, de a romák itt sokkal fontosabbnak tartják a családi köteléket, mint az antropológiai jegyekkel összefüggő névadást. Így édesapám révén néhányszor voltam gyerekkoromban Hodászon, de szisztematikusan csak később, 2007 től-2009-ig, tehát 2 évet éltem köztük szentelése előtt álló tanulmányvégzett görögkatolikus papnövendékként. Így nem okozott problémát a bizalmi viszony kialakítása, hiszen mintegy hazamentem Hodászra. Mégis, mivel, ha hosszú idő után meglátott valaki a közösség tagjai közül Hodászon, hasonló mondatokat fogalmaztak meg: *„Amaj o Ali, o cino rashaj, e Peteresko shavo andar e Janoshiba”, „Azta, Ali, a kispap, Péter fia, Jánosiból!”* – mégis csak azt az érzést keltette bennem, hogy mégsem vagyok teljesen hodászi, bármennyire is büszke vagyok hodászi kötöttségemre. Ez a kívülről jövő klasszifikáció tehát mégiscsak igazolta a bejelentkezésem szükségességét Sándor bácsihoz. Vele beszéltem meg azt, hogy kit lenne érdemes megkeresni, kik az idősek; mikor jönnek haza a középiskolások a kollégiumból; kihez ne menjek be, mert beteg az apja; kinek halt meg nagymamája, gyászol a család, inkább ne zavarjam most; kik dolgoznak Pesten, mikor jönnek haza; melyik nap, mikor van tanoda; ki házasodott meg a közelmúltban; kit nem érdemes megkérdezni, mert elvicceli az ilyen komoly helyzeteket stb.; minden olyan fontos dolgot tudott, amely nagymértékben hozzásegített az adatközlők megfelelő kiválasztásához.

Az adatközlők mindegyike nagyon készséges volt, jellemzően, ha háznál végeztem az interjút, többen odajöttek, kíváncsiak voltak. *„So keres Ali, karing soste trubul tuke ado!”* *„Mit csinálsz, Ali, mihez kell neked ez?”* Mindenhol elmagyaráztam, persze nem csak ezekkel a szavakkal, hogy *„szociolingvisztikai interjúkat készítek, aminek célja – többek között – a romani nyelvvel kapcsolatos nyelvi korpusz építése, a közösség egyes formális és informális nyelvhasználati színtereinek a feltérképezése.”* Erre a leggyakrabban az volt a válasz, hogy *„Ez igen! Kasavo godyaver han, sar o Sandor!”* *„Ez igen! Olyan okos vagy, mint Sándor!”* Vagy: *„Na sar tyo dad han, kasavo han sar tyi dej!”* *„Nem apádra ütöttél, olyan vagy, mint édesanyád!”* vagy *„Ado amaro phral hi!”* *„Ő a mi testvérünk.”*

Az adatközlők kiválasztásánál igen fontos volt a szociológiai változók (az életkor, a nem, iskolázottság, felekezeti hovatartozás) szerinti kiválasztás, hogy árnyaltabb, egzaktabb kép rajzolódjon ki a válaszok nyomán. Fontos volt, hogy megtaláljam az idősebb generáció tagjait is a homogén közösségben, ugyanakkor fontos volt látni azt is, hogy a fiatalabb, középiskolás, érettségizett vagy adott esetben a helyi kétnyelvű közösség diploma várományos tagjai hogyan vélekednek az egyes kérdéseket illetően. Az adatközlők között találunk olyat is, aki nem tud írni-olvasni sem, ugyanakkor az ország egyik legnevesebb egyetemére járó közgazdász hallgató véleménye is árnyalja az adatokból kinyerhető eredményeket. Mindez igaz az életkor tekintetében is. A legfiatalabb adatközlő 15, míg a legidősebb 80 éves. Fontos volt továbbá a felekezeti hovatartozás megfelelő arányainak a megtalálása, mivel az egyik fő kérdés az volt, hogy vajon van-e az ugyanazon etnikumhoz tartozó, de időközben vallásilag kettészakadt közösség tagjainak nyelvhasználatban aszerint szignifikáns különbség, hogy a görögkatolikus közösségbe vagy a Golgota Keresztény Gyülekezetbe járnak, illetve milyenek az attitűdjeik az egyes csoportoknak a saját, illetve a másik csoport nyelvhasználatát illetően.

Az életkor szerinti megoszlásnál a fő szempont a roma társadalomban fellelhető szociokulturális sajátosság volt. A fiatal – 15-30 éves – generáció tagjai 18-an vannak az adatközlők között, statisztikailag minden második személynek volt már gyermeke, összesen mintegy 9 gyermeket neveltek az interjúk felvételének időszakában. A 31-40 évesek – 15 személy – között ugyanez a szám már 25 volt. A 41-50 évesek korosztályában pedig 33 gyermek és 21 unoka jutott 20 személyre, azaz statisztikailag ebben a korosztályban már mindenkinek volt unokája is. Az 51-80 éves korosztályban nem tudtam pontos arányt kimutatni, mivel az idősebb generáció tagjai nem tudták pontosan megmondani, hogy hány dédunokájuk van, mindenesetre tucatnál több. Ez a sajátos helyzet lehetőséget biztosított, hogy valóban adekvát képet kaphassunk kifejezetten az iskolához való attitűdhez a viszonylagosan korai házassági szokások relációjában. Az pedig, hogy viszonylagosan sok gyermeket tudhatnak magukénak az adatközlők, garanciát is adott a kétnyelvűség, kétnyelvű oktatás, a roma gyerekek iskolai nyelvhasználatának vizsgálatához, hiszen majd minden adatközlő vagy diák, vagy a gyermeke, gyermekei, unokái diákok, így mindennapi kapcsolatban vannak az oktatási intézményekkel.

4. táblázat

ÉLETKOR	ISKOLÁZOTTSÁG											
	0-6 oszt.		7 oszt.		8 ált. isk.		tanfolyam		középi./éretts.		főisk./egy.	
	f	n	f	n	f	n	f	n	f	n	f	n

51-80	3	1			2			1				
41-50					9	2	3	1	1	1		
31-40	1		1		4			11		1		1
15-30					4			2	4	5	2	

Az iskolázottság szerinti megoszlás a következőképpen alakult: A 60 adatközlőből 21 személynek volt 8 általános iskolai végzettsége az interjú felvételének időpontjában. Hármójuknak 6 befejezett általános iskolai osztálya volt, egyikük, egy 61 éves asszony, az egyik kutatóúton, 2013-ban végezte el a 6. osztályt esti tagozaton. Egy embernek volt 7 befejezett osztálya. Utóbbi személy a 31 és 40 év közötti korosztályba tartozik. Egy embernek – saját bevallása szerint – fél osztálya van, de nem tud olvasni. Két személy soha nem járt iskolába. Egyikük nem tud olvasni sem, másikuk így nyilatkozott: „*Me shoha na phirdyom – fiam – ande ishkola. Po munkashsallovo sittyarde man te ginaven.*” „*Én soha nem jártam – fiam – iskolába. A munkásszállón tanítottak meg olvasni.*” (70 éves adatközlő)⁸²

A 2000-es évek elejétől a Görögkatolikus Egyház számtalan projekt segítségével igyekezett szakmát adni az itt élők kezébe, így lehetséges az, hogy a 60 adatközlőből mintegy 16-nak – jellemzően a nőknek – szakmája (szociális ápoló és gondozó, gyermekfelügyelő, dajka, takarító) van, amelyet OKJ-s képzések keretében szereztek meg. Érdeemes megemlíteni, hogy a 40-50-es korosztályban egy férfinak és két nőnek van érettségije. A férfi esti gimnáziumban szerezte meg azt, a két női adatközlő pedig Biriben érettségizett. Az egyik női adatközlő fiával együtt kezdte el középiskolai tanulmányait, ő elvégezte, a fia azonban otthagyta tanulmányait.

Érettségit adó középiskolába 5-en jártak⁸³ az interjú felvételének idején, valamint hárman valamely főiskolának, egyetemnek voltak diákjai.

A felvétel ideje alatt 23 embernek volt munkája. A hodászi önkormányzat mellett a Görögkatolikus Egyház nyújtja a legtöbb munkalehetőséget a helybelieknek. A vizsgálat ideje alatt az adatközlőkből 8 ember állt munkaszerződésben a Görögkatolikus Egyházzal a következők szerint: 1 ember óvodai kisegítőként, 1 ember pedig dajkaként. 1 kántor, koordinátor. Két fő gyermekfelügyelő a Családok Átmeneti Otthonában, két fő pedig szociális ápoló és gondozó a Szent Illés Szeretet Otthonban.⁸⁴ Három fő alkalmi munkából élt, egy fő

⁸² Rézműves Lajos, Lajcsi bácsi 2017 őszén elhunyt. Boldog nyugalmat és örök emléket! (A Keleti Egyház Temetési Szertartásának papi fenhangja)

⁸³ Az eltelt idő óta a főiskolások lediplomáztak, az öt fiatalból mind az öten leérettségiztek, hármójuk BA szintű bölcsész diplomát szerzett. Egyikük kiváló szakács lett. Egyikük pedig egy hazai zenei tehetségkutató révén megalapozta zenei karrierjét, emellett főiskolára jár.

⁸⁴ Az Otthont azóta átnevezték: Sója Miklós Szociális Intézmény és Családok Átmeneti Otthona

asztalos segéd munkás nem roma vállalkozónál, egy ember kubikusnak vallotta magát, két fő zenésznek, 1 fő fodrászként, 4 férfi pedig építési vállalkozóként él.

Munkanélkülinek 13 ember vallotta magát. Ez azt jelenti, hogy az álláskeresési támogatáson kívül nincs más legális bevételi forrása.

Nyugdíjas, rokkant nyugdíjas nyolc fő volt, Gyes-en/Gyed-en pedig három fő volt a vizsgált időszakban.

2.5. A kérdőív fordításának nehézségei és az ebből fakadó előzetes eredmények

2012 tavaszán az MTA NYTI fiatal roma kutatójaként témavezetőmtől, Bartha Csillától kaptam meg az NKFP kérdőív magyar változatát azzal a céllal, hogy fordítsam le a romani cerhári változatára. A fordítás során nehézséget okozott az egyes nyelvészeti regiszterek, szavak hiánya.

A szakirodalom szerint, ha egy lexémának a célnyelvben nincs referenciális ekvivalense, tehát nincsen azonos nyelvi szinten álló lexéma, a fordító a forrásnyelvi kifejezést számos módon visszaadhatja, pl. jövevényszavakkal, tükörfordításokkal, neologizmusokkal, jelentésátvitellel, körülírásokkal (Pénzes 2011:27 Jakobson 1959-re hivatkozva).

A romani lexémák, regiszterek hiányosságainak megoldására – főleg a lovári fordítási gyakorlatokban – jellemzően kétféle módszerrel találkozhatunk. A módszer lényege, hogy a forrásnyelvi – ez esetben magyar – mondat a lovári célnyelvben a definíciókhoz hasonló leírást tartalmaz a mondat vélt szemantikai jelentéséről (vö. Fischer 2010 91 ; Rostwoworski 2013: 35-36), pl.: „A nyelv, mint közösségösszetartó faktor” „E shib, **sar kasavo** faktoro so kethanelinkrel e **manushen**⁸⁵” (A nyelv, **mint olyan** faktor, amely az **embereket** összetartja). Érezhető a lexikai-szintaktikai különbség, ez azonban nem befolyásolja a mondat összjelentését a romani célnyelvben.

A második a szókölcsonzés és az ezzel szoros összefüggésben lévő neologizálás módszere. Ez esetben a fordító saját maga alkot szót oly módon, hogy egy harmadik nyelvből kölcsönözve a forrásnyelvi azonos jelentéstartalommal bíró lexémát a romani nyelv mint célnyelv adekvát grammatikai affixumainak (ragok, toldalékok, képzők stb.) alkalmazásával átalakítja azt, pl.: „E shib, sar **kompania-kethanelinkrimasko** faktoro⁸⁶” („A nyelv, mint **közösségösszetartó** faktor”). Az irodalmias, de inkább szaknyelvi regiszternek tűnő szóösszetétel a beszélt romani

⁸⁵ „so kethane linkrel”: A ’so’ jelentése: ’ami’, ’amely’; ’kethanelinkrel’ ’összetart’, ’összefog’ ’egyben tart’; ’manusha’ (Tsz) ’emberek’ A romaniban a főnévragozás esetében az alanyeset megegyezik a tárgyesettel.

⁸⁶ ’kompania-kethanelinkrimasko’ ’kompania’ itt: ’közösség’ ’kethanelinkrimasko’ a ’kethanelinkrel’

nyelv relációjában meglehetősen eltérő szerkezetű. Mivel nagymértékben függ az újonnan bevezetett szó, szóösszetétel a fordító által érzett, vélt jelentéstartalomtól, annak megértése a potenciális olvasó számára csak többszöri olvasásra lesz elérhető, vagy egyáltalán nem lesz érthető (vö. Tóth 2010: 64-65; Hadler 2012: 18-20). Ezt a fordítási módszert a lovári kapcsán – éppen abból kifolyólag, hogy kevésbé szolgálja az érthetőséget – többen bírálják, megkérdőjelezzik mind hazai (vö. Hegyi 2003, Arató 2014), mind nemzetközi szinten (vö. Vourele-Borin 1998). Egy harmadik lehetséges módszer a beszélt nyelvhez igazodik, igazodna, pl.: „E shib sar o **közösségösszetartó** faktoro” (A nyelv mint közösségösszetartó faktor). Ez a módszer lenne a leghatékonyabb az érthetőség szempontjából, de a nyelv tisztaságának védelme miatt az egyes irodalmi művek fordításaiban ez kevésbé vagy egyáltalán nem jelenik meg⁸⁷ (vö. Sallai 2014: 19). A magyar lexéma, mint kölcsönszó, és az ebből alkotott új szó, mint neologizmus ugyanazt a funkciót tölti be, mint a nemzetközi nyelvekből kölcsönzött szavak, azonban a romani/lovári fordítók attitűdje – a magyar kontra nemzetközi szavak tekintetében a globalizáció folytán –, beleilleszkedik egyfajta modern szókölcsonzési tendenciába (vö. Pénzes: 230). A következmény lehet egyrészt a nyelv presztízének emelkedése is, ugyanakkor a médiumok (újságok, könyvek, iskolák) hiánya korlátozza a neologizmusok érthetőségét.

A szociolingvisztikai interjú fordításánál a legtöbb esetben a körülírás módszerét alkalmaztam. Ahol tehát nem volt a romaniban a magyar szónak adekvát megfelelője, ott a kérdésre vonatkozó lényegi mondanivalót magyaráztam el. Egy példa: Az általános részben az adatközlők személyhez kötődő nyelvhasználatát körüljáró kérdéseknél a „*Milyen nyelven beszél anyjával, apjával, gyermekével stb.?*” – ötféle válaszlehetőség volt: „Mindig magyarul”; „Általában magyarul”; „Cigányul és magyarul”, „Általában cigányul”; „Mindig cigányul”. Az „általában magyarul”; „általában cigányul” válaszlehetőségnél az „általában”

⁸⁷ Dr. Tarjányi Béla a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kara Újszövetségi Tanszékének nyugalmazott professzora, aki a lovári nyelvű Biblia fordítás fő koordinátora volt, a fordítással kapcsolatos nehézségek kapcsán így fogalmaz: „Nehézséget jelentett, hogy a kiválasztott lovári nyelvjárás is viszonylag kevés igazi cigány szót tartalmaz. Például a „gyümölcsre”, a „családra” nincs eredeti szavuk, ők beszédben a magyar „család” szót használják. Ugyanígy az „ország” is egyszerűen csak „hely”, nincs rá más szavuk (...) Magyarországon a cigányság, ha a saját nyelvén beszél, nagyon sok magyar kifejezést használ, de a fordítás készítése során ragaszkodtunk ahhoz, hogy ez ne így legyen, ezért a nem létező kifejezések helyett nemzetközi szavakat próbáltunk használni. Így például a „család” szó helyett a „familiát” tettük be, a „gyümölcs” helyett a „fructo” szót. Azt próbáltuk elérni, hogy a fordítás vagy inkább nyelvújítás, általánosan elfogadható legyen, ne csak a Magyarországon élők számára.” (Sallai 2014: 19-20) Tarjányi professzor úr érvelésével csak részben tudok egyetérteni, mivel a vizsgált hodászi közösségben a Sója Miklós atya által lefordított cserhári liturgia folytán az 1940-es évek óta a közösség romani szókészletében stabilan megtalálható a 'them' 'ország' szó (vö. „Mert tiéd az az ország, a hatalom és a dicsőség, Atya, Fiú és Szentlélek...”); a 'familia' 'család' szó (gyakran prédikált az atya cserháriul az Isten családjáról, 'Devleski familia') stb. Ezek rendszeres használatával a szavak, kifejezések fokozatosan beépültek a hodászi beszélők nyelvi repertoárjába.

szónak kellett a jelentéstartalmát megfogalmaznom, mivel a szónak a romaniban nincs meg a pontos megfelelője. Az „általában” szón magyarban található szinonimáinak jelentéséből kellett kiindulnom: „inkább”; „többet”; „jellemzően” stb. Ezt követően el kellett döntenem, hogy pragmatikailag melyik szó illik leginkább a romani szövegbe, így az „általában” szót a „majbut” „többet” szóval fordítottam. Egy másik kérdés így hangzott: „*A településen lévő intézményeken milyen nyelvűek legyenek a névtáblák?*” A mondat denotatív lexikai szintjén is nehéz lett volna visszaadni a kérdés lényegét, hiszen a „település”, az „intézmény”, a „névtáblák” a magyar nyelvű jelentéstartalom szerinti értelemben nincsenek meg a romaniban, nem beszélve a regiszterszintű jelentésről. A legjobb esetben is a következő módon tudtam volna lefordítani a mondatot: „*Pe **települesheski intézményura**, pe soski shib te aven o **névtábli?***” Nyelvideológiai okok miatt nem akartam ezt a formát használni az interjúzás folyamán, egyrészt mivel a romani nyelv mondat szerkesztési gyakorlatától nagyon távol esik, teljes mértékben tükörfordítása a magyar mondatnak, másrészt a mondat szemantikai mondanivalója szempontjából releváns szavak (település, intézmény, névtáblák) magyarul való használata a romani/cerhári változatban implikálhatta volna azt a kérdést, hogy miért nem inkább magyarul teszem fel a kérdést. Azonban még a körülírással sem tudtam elkerülni a magyar lexéma használatát: „*So gindyis, athe, ando Hodasi e **intezményengo** nav pe soski shib trubuluas auri te irinin pe lende?*” Szószerinti fordítás: „*Mit gondolsz, itt, Hodászon, az intézmények neveit milyen nyelven kellene kiírni rájuk?*” Az általános jelentéssel bíró „település” szó helyett tehát a konkrét települést neveztem meg „Hodász”, a „névtáblák” helyett pedig a „*milyen nyelven legyenek kiírva annak nevei*” az „intézmények” lexemával összefüggő körülírást alkalmaztam.

Kiváltképp nehézséget jelentett a megfelelő stílus megválasztása a szociolingvisztikai interjú kérdéseinek a regiszterek használatával összefüggő hivatalos stílus miatt pl. a 120-as számú kérdés magyarul a következőképpen hangzott: „*Az ön véleménye szerint a településen lévő óvodának milyen nyelvűnek kellene lenni?*”; a 140-es számú kérdés pedig így: „*Ön szerint ezeken a középületeken milyen zászló legyen kirakva?*” Érezhető a mondatokban a hivatalos, formális jelleg. A romaniban nincs magázási formula, ami eleve egy közvetlenebb viszonyt indukál. A magázódás a nyelv egy olyan kifejező eszköze, amellyel társadalmi kapcsolatainkat tudjuk kifejezni. Ennek segítségével tudjuk jelezni – többek között azt, hogy a beszédpartner idősebb nálunk, rangban fölöttünk áll, vagy más nemű stb. (Horváth 2015: 154). A romani nyelvben nincs magázódás.⁸⁸ Mind a formális, mind az informális

⁸⁸ A magázódás kialakulásának okairól lásd: Rintel 1979; Thomas 1995

diskurzusok szabályait az udvariassági formulák szabályozzák. Ezek a szabályok rendszerezik pragmatikai szempontból, hogy kinek mit és hogyan mondhatunk a szűkebb (család) és tágabb közösségben (romanes beszélők csoportja) (vö. Réger 1990; Szalai 2013).

Meg kell fogalmaznunk azt a kérdést is, hogy nevezhetjük-e a romaniban regisztereknek – és ha igen milyen mértékben és funkcióban – az egyes formális színtereken (ünnepek, összejövetelek stb.) gyakrabban használt, de a mindennapos kommunikációnak is szerves részét képező szavakat, kifejezéseket, amely kérdést leginkább szociopragmatikai keretben tudnánk vizsgálni. Annyi bizonyos, hogy a hivatalos jelleg (ön) egyfajta távolságot kölcsönöz két beszélő magyar nyelvű interakciója során. A romani az „*ön*” helyett a „*tu*” „*te*” formulát használja, ami eleve közvetlenebb társalgási stílust határoz meg a diskurzus egészére nézve. Az „*Ön szerint?*” – kérdést a romaniban nem tudjuk ilyen formában visszaadni. A számos variációból (Miként látja?, Hogy érezi?, Mi a véleménye? stb.) a „*Tu sar gindyis?*” „*Te, hogy gondolod?*” kifejezéssel igyekeztem vissza adni valamennyire a formális tartalmat az „*Ön szerint?*” formával kezdődő kérdéseknél, ami számtalan kérdésnél a tegező formulából következő bizalmi viszony miatt, a válaszok tartalmi hitelességének argumentumai is lehetnek.

2.6. A DIKH-MÁ’ – módszer: DIReKt elkövetett Hibák MódszertnaA

2.6.1. A „cigány” lexéma lefordíthatatlansága

A szociolingvisztikai interjúban lévő kérdések fordításainak nehézségei egyben egy kevésbé alkalmazott módszer felhasználásának lehetőségét is megteremtették számomra. Anyanyelvi beszélőként abból az előfeltételezésből indultam ki, hogy a vizsgált közösségben bizonyos magyar nyelvű lexémáknak akár már denotatív jelentéstartalma is eltérő lehet ugyanazon lexéma romani változattól. Pl. a magyar nyelvű „*cigány*” lexémát (főnévként), a „*cigány néphez tartozó személy*” értelmében ad absurdum nem lehet kifejezni a romani nyelvben, mivel a romaniban nincs ilyen lexéma. A „*roma*” szót, mint láthattuk az első fejezetben, a „*cigány*” szó szinonimájaként használják a magyar nyelvben főnévként, melléknévként egyaránt. A romaniban azonban a „*roma*” (romá) a „*rom*” lexéma többes számú alakja, kifejezetten azon „*rom*”-ok sokaságát jelenti, akik a szűkebb-tágabb oláh cigány közösségek tagjai. A „*romá*” lexéma adekvát fordítása tehát a „*romák*” többes számú alak lenne, azonban ennek jelentéstartalma nem ugyanaz, mint a magyar jelentéstartalmú „*cigányok*” lexéma, mivel a „*romá*” és „*cigányok*” egy kétnyelvű romani domináns beszélő –

a nem roma (magyar) elgondolás szerinti cigány társadalomról alkotott – nyelvi fogalmi rendszerében két külön kategória. Azt is mondhatnánk, hogy a két terminus a két nyelv relációjában kimeríti a reália fogalmát, mint olyan fogalom, amely egy-egy kultúra nyelvközösségére jellemző, és egy másik kultúra számára ismeretlen (Klaudy 1997b); amely speciális jelentéssel rendelkezik az adott kulturális kontextusban (Valló 2000), és amely az adott kultúrához kötött, illetve abban gyökerezik (Dróth 2004) (vö. Honti 2011: 293-294). Ebben az értelemben azt mondhatjuk, hogy a „roma” lexéma mint reália „cigányként” való fordítása/értelmezése a kívülről konstruált történelmi klasszifikációból eredő, hibásnak mondható fordítás/értelmezés következménye. Ugyanakkor ennek pontos meghatározását nehezíti a romani kultúra- és nyelvspecifikus kifejezésekre vonatkozó nyelvészeti ismeretek teljes hiánya. Holló definíciójában a kultúra a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, viselkedési és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak egy csoport tagjaira nézve, és megkülönböztetik őket egy másik csoporttól. A kultúra fogalmába besorolja a kultúrát hordozó nyelvi elemeket, a szókincs kulturális konnotációit, a nyelvi funkciókat, a pragmatikai jellemzőket, valamint a szövegkezelés és szövegszerkezet sajátosságait is (Holló 2008: 15–16). A nyelv univerzális vonásai mellett egy adott nyelvnek vannak olyan elemei is, amelyek csak az adott nyelvre jellemzőek, tehát nyelvspecifikusak, illetve amelyek visszavezethetők az adott kultúra sajátosságaira, tehát kultúraspecifikusak. Heltai szerint a pragmatikai jellegű kultúraspecifikus nyelvi megnyilvánulások közé sorolhatjuk adott esetben akár a diskurszusjelölők használatát is, amennyiben ezek jelentése vagy használati gyakorisága bizonyíthatóan összefügg alapvető, kulturálisan meghatározott gondolkodás- és magatartásmódokkal (Heltai 2013: 36–40).

A magyar nyelvű értelmezéstől eltérő jelentéstartamot több lexémánál is feltételeztem, ezért direkt módon a kérdőív releváns kérdéseinél – ahol a kérdéses lexéma szerepelt – hol neologizmusokat alkalmaztam, hol direkt módon úgy fogalmaztam meg a romani mondatot, hogy abban a magyar nyelvű jelentéstartam hangsúlyozottan fogalmazódjon meg.

A módszer oly módon illeszkedik Labov (1972b, 209-210) és Bell (1976: 187-191) megfigyelői paradoxonnal kapcsolatos elméletébe, hogy a megfigyelés tárgya nem a beszélő stílusa vagy a spontán beszéd, hanem maguk a lexémák vélt „hibás” alkalmazásából nyert tartalmi nyelvi adatok, valamint a terepmunkás nyelvhasználatának értékítélete az általam használt neologizmusok használatával kapcsolatban. Labov szerint olyan kérdések, mint pl. *„Volt már olyan helyzetben, amikor komoly esélye volt annak, hogy meghal?”* szinte minden esetben stílusváltást eredményez a beszélő részéről (vö. Wardhaugh 1995: 23; Cseresnyési 2004: 17). Én nem a stílus változását figyeltem, hanem a kérdéseimben elrejtett „lexikai

hibák”-ra adott implicit és explicit válaszokat értelmeztem azt a kérdést feltéve, hogy a romani nyelvű mondatban alkalmazott direkt „hibák” implikátúra implikációja milyen választ irányoz elő⁸⁹ az adatközlő részéről (vö. Grice 1967, 1975, 2003). Ehhez kapcsolódó hasonló módszert alkalmaztak a Szegedi Szociolingvisztikai Interjú⁹⁰ (SZÖSZI) egyes kérdéseinél is. Az vizsgálták, hogy mi történik akkor, ha egy ö-ző adatközlővel egy sztenderd nyelvváltozatban beszélő, majd hónapokkal később egy ö-ző nyelvjárásban beszélő készíti az interjút: jelentkezik-e az egyéni nyelvhasználaton belül változatosság – elsősorban az ö-zés tekintetében. És ha igen, megállapítható-e összefüggés a terepmunkás nyelvhasználata és az adatközlő nyelvi viselkedése között.⁹¹

A módszer ugyanakkor illeszkedik Garfinkel (1962; 1972; 1989) etnometodológia fogalmához, amelynek lényege, hogy a szociális valóságot a cselekvők hozzák létre interakciók segítségével. Garfinkel szerint a beszélgetés célja a valóság létrehozása és fenntartása, vagyis nem a szociális környezet határozza meg mindennapi beszédtevékenységeinket, hanem a társalgások által alakul ki a minket körülvevő szociális világ (Boronkai 2009: 17). Itt megfordítottam a kérdést. Nem azt kerestem, hogyan hozza létre a beszéd a valóságot, hanem arra voltam kíváncsi, hogy a vélt valóság – magyarok, romák, romungrók viszonyából eredő nyelvhasználat – hogyan rekonstruálódik a tartalmi válaszokban a direkt „hibák”, implikátúrák révén.

A módszert **DIKH MÁ'** – módszernek neveztem el: **DIReKt** elkövetett **Hibák MódszertnaA**. Egy, a kutatáshoz tartozó 2016-os tanulmányban rámutattam arra, hogy a romaniban egyes kultúra- és nyelvspecifikus elemek képesek olyan jelentést hordozni, amelyek a beszélőközösség kultúrájának viselkedési normáit is szabályozzák a diskurzusban. A romani nyelvhasználók ezeket az elemeket is képesek rugalmasan átemelni a magyar nyelvbe, megtartva jelentéstartalmuk nagy részét. Tipikus példa erre a *dikh má'*. A *dikh* szó a *dikhel* ('néz, lát') ige felszólító módú alakja a romaniban, jelentése: 'lásd!', tehát a látásra, mint érzékelésre vonatkozó jelölő, így elsődleges jelentése 'valamit (meg)látni'. Emellett kialakult a 'megérteni', illetve 'a látottakra reagálni' jelentése is. A diskurzusjelölő második eleme, a *má'* a magyar *már* szó rövidült alakja. A *dikh má'* használatát tehát a

⁸⁹ Az implikátúrát elmélete szerint a megnyilatkozások teljes jelentése egy mondat jelentéséből és egy implikált jelentésből állnak. Grice 1975-ben a *Logic and Conversation* című művében fejti ki az ún. implikátúra elméletét. Véleménye szerint a beszélők részéről bizonyos megnyilatkozások más vagy többletjelentéssel bírnak, mint azok mondatként önmagukban jelentenek. (vö. Nemes 2012)

⁹⁰ Nyelvjárás és sztenderdizálódás Szeged lakosságának nyelvhasználatában. Nyelvhasználat, nyelvi attitűdök és egymás mellett élő nyelvváltozatok Szegeden. (K 10527 számú OTKA pályázat). Kutatás vezetője: Német Miklós. A kutatás résztvevői: Kontra Miklós, Sinkovics Balázs, Bagi Anita, Molnár Mária, Berente Anikó. (Forrás: http://mnyelv.bibl.u-szeged.hu/Nemeth_Kontra_Sinkovics_OTKA.html)

⁹¹ Bővebben a témáról: <https://www.nyest.hu/hirek/a-sztenderd-es-az-o-zes> (Letöltés ideje: 2017.02.25)

következésképpen definiálhatnánk: egy eseményre, történésre, reakcióra adott, felháborodást, meglepődést kifejező felkiáltás vagy diskurzusjelölő a romani és a magyar szavak együttes használatával. Ezt az alakot a magyar nyelvű megszólalásokban is használják, mint láthatjuk, a jelentés és funkció megváltoztatása nélkül (vö. Lakatos 2017:16).

A vizsgált közösségben nagyon gyakran használják a *dikh má'*-t mind az otthoni, mind az iskolai, osztálytermi diskurzusok során a közösség tagjai, így a módszer elnevezése a romani-magyar kétnyelvű közösség nyelvhasználatára is utal egyben.

A definícióból kiindulva tehát azt vártam a módszertől, hogy a konkrét kérdésekre kapott válaszok mellett a „hibáim” révén az adatközlők meglepődnek, zavarba jönnek, valamint válaszaik tartalmi részében a „hibákra” explicit módon, kontextusukban is reflektálnak majd. Ezáltal pedig többletinformációhoz jutok a vizsgált romani-magyar kétnyelvű közösség nyelvének, nyelveinek használatáról, valamint a roma közösség hodászi fogalmáról.

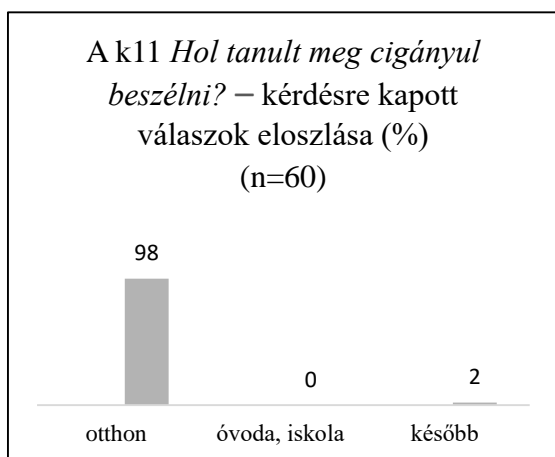
A következő fejezetben a szociolingvisztikai interjúk legfőbb eredményeit ismertetem párhuzamosan, releváns részeknél bemutatva a *Dikh má'* módszer révén kapott eredményeket is. (ide, hogy hol vannak eredmények)

2.6.2. A „phral” terminus „hibás” alkalmazása és a hodászi romák roma közösség fogalma

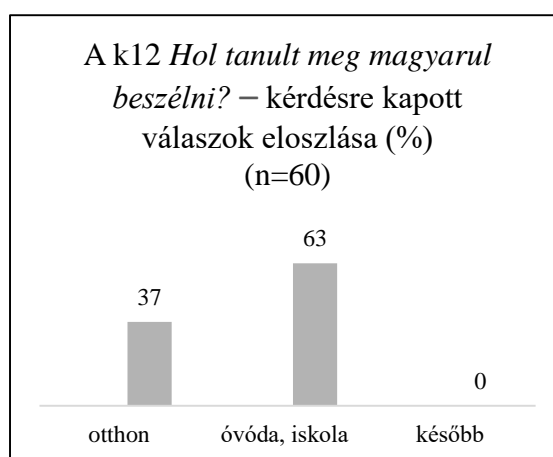
A következő fejezetben a hodászi roma közösség „phral” (testvér), „cigány”, és „roma” terminusok jelentéstartalmát mutatom be a *dikh má'*-módszer segítségével, azt feltételezve, hogy ezen terminusok zárt, homogén, familiáris közösségre utalnak, és mint ilyenek indirekt módon meghatározzák a közösség tagjainak nyelvválasztását az egyes formális és informális színtereken is. A terminusok bemutatása mellett az ezzel kapcsolatos legfontosabb eredményeket is ismertetem.

Néhány bevezető általános kérdés után a szociolingvisztikai interjú 11. sz. „*Hol tanult meg cigányul beszélni*” kérdése romaniul így hangzott: „*Kaj sittiyijan romanes te vorbines?*” A „*kaj sittiyijan*” ebben a nyelvi kontextusban azt is jelentheti, hogy „*hol szoktál*” (ti. cigányul beszélni), így a kérdés elhangzása után, minden esetben kiegészítettem a kérdést azzal, hogy „*Kathar kaste sittiyijan e romanyi shib?*” „*Kitől tanultad meg romani nyelvet?*” Ebben az esetben egyértelművé vált az adatközlő számára, hogy mire utal a kérdés, valamint ebben az esetben viszonylag könnyen vissza lehetett adni a „cigányul” szó romani mondatbeli jelentését.

Az adatközlők 98%-a otthon, családi körben tanulta meg a romanit, 1 adatközlő állami gondozásban nőtt fel, de később a tágabb családjától megtanulta a nyelvet. A vizsgálatban



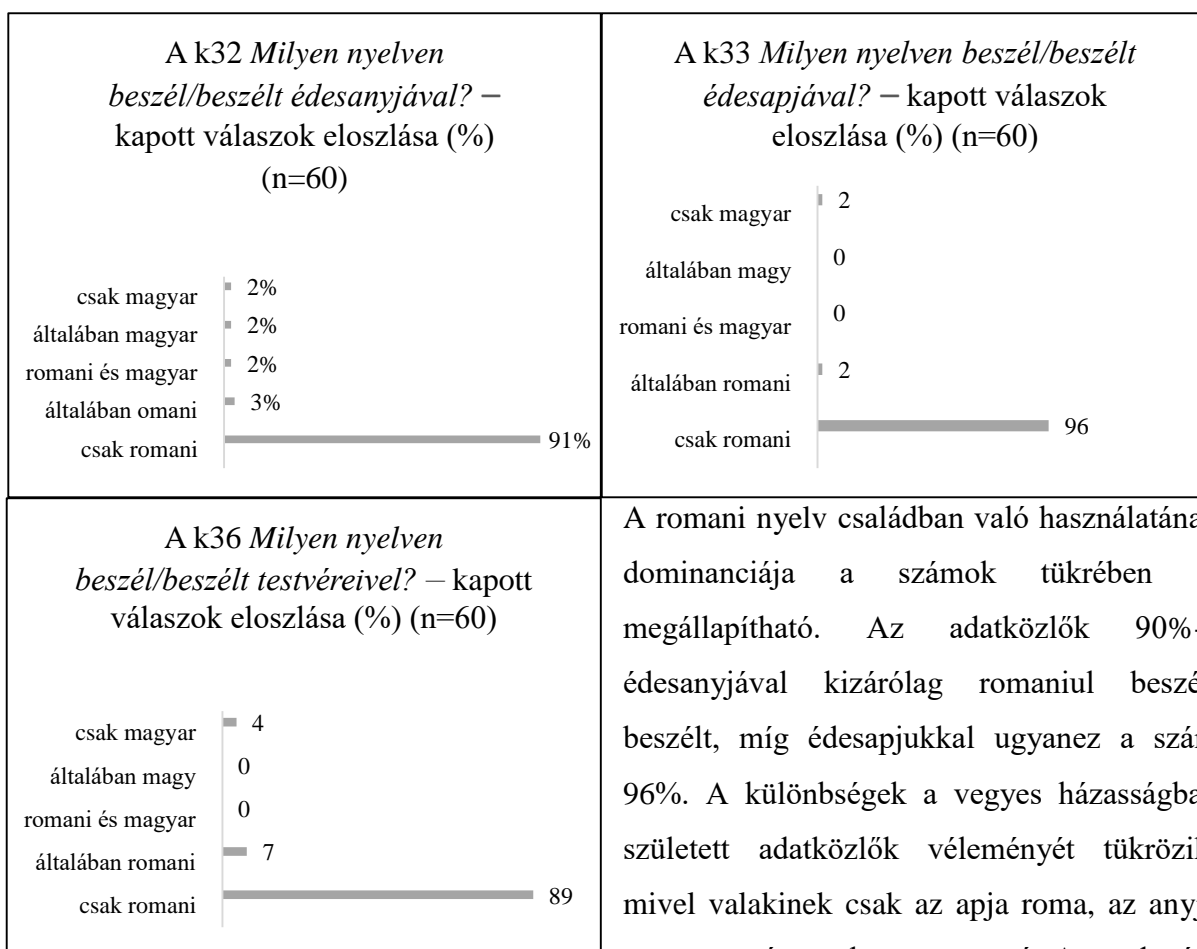
5. diagram



6. diagram

résztevők 43%-a a magyar nyelvvel hivatalos szintén, rendszeres formában az óvodában találkozik először, 20%-uk pedig úgy nyilatkozik, hogy 6-8. életévét elérve ér el arra a szintre a magyar nyelvet illetően, amely tanulásra alkalmas lehet. Más oláh cigány közösségekben végzett kutatások szerint is a homogén roma csoportok tagjai a magyar nyelvet behatóbban csak az iskolában ismerik meg (vö. Bódi 1994: 57). A fent említett „*Kathar kaste sittyijan e romanyi shib*” (Kitől tanultad meg a romani nyelvet?) kiegészítő, magyarázó mondatra a legtöbb esetben a szülőket jelölték meg: „kathar o tata”, „kathar e mama” (anyutól, aputól). A „szülők” regiszter, mint a gyermeket nemző mindkét személyt jelölő csoport fogalma a romaniban nem kifejezhető, kivéve a magyar jövevényszavak romanivá való átalakításának lehetőségét: „szülővi”, vagy: „szülejá”. Mondattipológiai szempontból figyelemreméltó, hogy nagyon sok esetben nem az „anyámtól” „apámtól” (kathar moro dad, kathar mori dej) kifejezést használták, hanem azt mondták, hogy *kath' e mama*, *kath'o tata*; *anyutól aputól* (tanultam meg a romanit) formában, ami utalhat a vizsgált roma közösségre jellemző szülő-gyermek kapcsolat bensőséges viszonyára. Ez elsősorban nem grammatikai kérdés, hanem nyelvészeti antropológiai szempontból veti fel azt a kérdést, hogy miként jelennek meg a vizsgált roma közösség családi, közösségi viszonyai a nyelvhasználatban, és ez a szorosnak mondható kapcsolat hogyan illeszkedik bele az egyes formális, informális nyelvi szintereken való nyelvválasztásba (vö. pl. 46. sz. interjúrészlet, 155-156. o).

Hogy erről a kérdésről valamilyen képet kapjunk, először is tekintsük át, hogy a családban milyen nyelven beszélnek egymással.



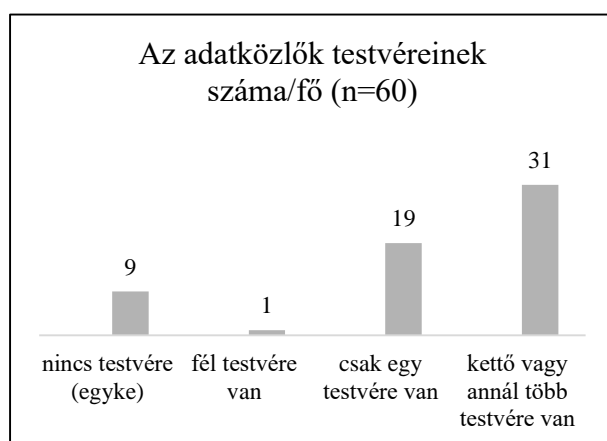
házasságban született adatközlők 100%-a azt válaszolta, hogy szüleivel romaniul beszél, beszélt. Ugyanez igaz a testvérekkel való kommunikációra is. 89%-uk romaniul beszél testvérével, testvéreivel, 7%-a fiatalabb generációból azt válaszolta, hogy általában romaniul beszél testvérével. 6% (2 ember) mondta, hogy kizárólag magyarul beszél a testvérével/testvéreivel. Mivel előbbi állami gondozásban nőtt fel, számára a testvér szó, azokat jelentette, akikkel felnőtt (ők nem romák voltak). A másik adatközlő és annak nem roma házastársa az adatközlővel egy háztartásban élnek, így tekintettel a feleség magyar ajkúságára, otthon, családi körben magyarul beszélnek. Ebből kiindulva nem meglepő, hogy az endogám házasságban született és élő adatközlők 100%-a a romanit vallotta anyanyelvének.

7. diagram

A 36. sz. „Milyen nyelven beszél testvéreivel?” – kérdést a következő módon fordítottam le: „Pe soski shib vorbis tye phralenca/phenyenca? (Milyen nyelven beszélsz fivéreiddel/nővéreiddel?) Ennél a résznél csempészttem a mondatba az első „hibát”. A romaniban a „phral” denotatív jelentése „testvér, fiútestvér”. Ahhoz, hogy meg tudjuk

különböztetni a nemeket a „pheny” („lánytestvér” „nővér” „húg”) lexémát kell használnunk, ahogy magam is tettem. Ezzel azonban még nem teljesen sikerült lehatárolnom az adekvát mondanivalómat, hiszen – feltételezéseim szerint – a romaniban, szintén a közösség homogenitása miatt, a „phral” jelentése nem csak az édestestvérekre, hanem az unokatestvérekre, valamint általában a közösség minden tagjára utal. Az *édestestvér* szóra a romani a „chacho phral” (igaz, igazi testvér) (vö. Vekardi 2000: 44) kifejezést is használhatja, én azonban – szintén „hibát” alkalmazva – kifejezetten a „phral” (testvér) szót használtam a „chacho” (igaz) jelző mellőzésével, mivel abból a feltételezésből indultam ki, hogy a jelentéstartam meghatározása tág antropológiai fogalmi rendszert foglal magába. Ennek alátámasztására azon adatközlőknél is, akikről tudtam, hogy csak egy édestestvérük van, a „phral” (testvér) szó többes számú alakját használtam, (phrala – ’testvérek’). Ugyanígy tettem azoknál is, akikről tudtam, hogy nincs édestestvérük, tehát egykék.

Mint azt a 7. sz. diagramon láthatjuk, 9 adatközlőnek nem volt, 19 adatközlőnek pedig egy édestestvére volt az interjú felvételének időpontjában, így összesen 28 adatközlőnél a többes



8. diagram

számú alak használatának „hibáját” csempészttem be a mondatba: „*Milyen nyelven beszélsz a testvéreiddel?*” A 19 adatközlő, akiknek egy testvére volt, nem hezitált jobban a válaszadásban, mint a megelőző 35 kérdésnél, tehát számottevően nem telt el nagyobb reakcióidő a kérdés elhangzása és a válasz megkezdése között.

Egyikőjük sem javított ki, hogy „*nekem csak egy testvérem van*”. Ebből

levonhatnánk azt a következtetést is, hogy az adatközlők gondolhatták azt is, hogy csak nyelvbtlás volt részemről a tsz. alak használata, vagy feltételezhették, hogy nem ismerem kellően a családi viszonyokat. Az azonban, hogy a 9 adatközlő – akiknek nem volt édestestvére – annál a kérdésnél, hogy „*Milyen nyelven beszélsz a testvéreiddel?*” – egyértelműen, minden jelzés, felháborodás, a kérdés relevanciáját megkérdőjelező reakció nélkül válaszolt a kérdésre, vagyis nem mondta azt, hogy *nekem nincs testvérem*, vagy *egyke vagyok*, hanem ugyanolyan módon válaszolt, ahogy az 51 adatközlő bármelyike. Ez arra enged következtetni, hogy az adatközlők (beleértve ezt a 19 adatközlőt is) a „testvér” szó alatt nemcsak az édestestvéreit értette, hanem az unokatestvéreit, esetleg a tágabb közösség tagjait

is, és így a kérdésemet nem nyelvbotlásnak vélte. Ebből kifolyólag a fenti diagram „*Milyen nyelven beszél testvéreivel?*” – kérdésre kapott 89%-os „kizárólag romaniul” válasz nemcsak az édestestvérek relációjában értendő nyelvhasználatra utal, hanem feltételezhetően a tágabb közösségre vonatkozó nyelvhasználatra is.

A közösség homogenitásából fakadó *testvéri* attitűdöt a következő interjúrészlet jól tükrözi. A beszélgetés előzménye, hogy a tágabb roma közösségről kérdezem az adatközlőt, általában az oláh cigányokról és a nyelvhasználatról.

(1.) Interjúrészlet:⁹²

Ak: (...) *adi udyankade hi, d' akanake amen o roma hiaba vorbinaha akarsode gazhenca, akkorse hatyaras odi, hody amare, adala **amare phrala** hi. Ösztönösen and'amende hi, hogy hát pal mori rig apo akkoris edy idgenno variko hi mange, kaha jó, butyi kerau, osztí vremi, dé mégse hatyaraules pashal karing mande, kade sar égy (m) romes. Amen, udyi o rom **e kavere romes, szinte phraleske linkras e kaveres.*** (49 éves érettségizett férfi)

Ak: (...) *ez ugyanúgy van, de most mi, a romák, hiába fogunk akárhány magyarral beszélni, akkor sem érezzük azt, hogy a mieink, ezek **a mi testvéreink.** Ösztönösen bennünk van, hogy a részemről akkor is egy idegen valaki számomra, akivel – jó – dolgozok, megosztok dolgokat, de mégse érzem közel magamhoz úgy, mint egy romát. Mi – ugye – a roma, **a másik romát szinte testvérnek tartjuk, a másikat.*** (49 éves érettségizett férfi)

A fiatalabb generáció tagjai között is ugyanennyire erős ez közösségi összetartozásnak ez az érzése. A következő interjúrészlet az intézményi (jelesül az iskola) színtérhez kapcsolódó való attitűdökkel kapcsolatos.

(2.) Interjúrészlet:

T: *Dragoj tuke ande ishkola te phires?* **Ak:** *Dragoj mange ande ishkola te phirau.* **T:** *Sostar?* **Ak:** *Hát, ke **othej more phrala**, thaj mishtoj mange othe te aven, thaj shaj sittyuvau.*

T: *Szeretsz iskolába járni?* **Ak:** *Szeretek iskolába járni.* **T:** *Miért?* **Ak:** *Hát, mert **ott vannak a testvéreim**, és szeretek ott lenni, és tanulhatok.* (16 éves középiskolás fiú)

A fiatal adatközlő az interjú felvételének időpontjában a Hodásztól 40 km-re lévő Biriben található Dankó Pista Szakképző Iskola és Gimnázium tanulója volt. Hat évvel fiatalabb öccse a helyi hodászi általános iskola 5. osztályába járt, így az „*othej more phara*”, „*ott vannak a testvéreim*” kifejezés nagy valószínűséggel unokatestvéreire utal, vagy azokra a nem vérszerinti „testvéreire”, akik adott esetben nem is Hodászon élnek, de a tágabb oláh cigány

⁹² A diktafonra rögzített, majd legeyzett és kódolt interjúk (nyelvi korpusz) az MTA NYT TKK tulajdonát képezik.
A 2012-2013-ban zajló nyelvi korpuszpépítésére irányuló kutatás vezetője Bartha Csilla volt.

közösség tagjai. Ezt megerősíti az előző középkorú adatközlő explicit mondanivalója is: „**Mi – ugye a roma –, a másik romát szinte testvérnek tartjuk, a másikat.**”

A tágabb oláh cigány közösséghez való tartozás, valamint az ebből a tudatból való belső attitűdinális „phral” (testvér) viszony evidenciaként való kezelése a következő interjúrészletben is jól megfigyelhető.

(3.) Interjúrészlet:

T: Majmishto vorbinen romanes ando Hodasi o zhuja sar a mursha? **Ak:** Majmishto vorbinen...? **Ak:**...romanes ando Hodasi o zhuja vady o mursha. Vady naj diferencia? **Ak:** Naj! **T:** Tuke ko h'odal hodaseske, kon majshukares vorbinen romanes? **Ak:** **Hát,... phrala hi sa!!!** **T:** De kon h'odal, kon majshukares vorbinen vady naj kasavi, sakon kade vorbinel? **Ak:** Sanok!!! (40 éves férfi)

T: Jobban beszélnek romaniul Hodászon a nők, mint a férfiak? **Ak:** Jobban beszélnek...? **T:** ...romaniul Hodászon a nők, mint a férfiak? Vagy nincs különbség? **Ak:** Nincs! **T:** Szerinted kik azok a hodásziak, akik legszebben beszélnek romaniul? **Ak:** **Hát...testvér mind!!!** **T:** De kik azok a hodásziak, akik legszebben beszélnek, vagy nincs ilyen, mindenki ugyanúgy beszél? **Ak:** Mindenki!!! (40 éves férfi)

Az adatközlővel arról beszélgettünk, hogy véleménye szerint van-e különbség a hodászi nők és férfiak kvalitatív nyelvhasználatában. Már az interjúrészlet első felében is nagyon kategorikusan kijelenti, hogy „Naj!” azaz „Nincs” ti. különbség a nemek szerinti nyelvhasználatban, mindenki ugyanolyan módon beszél. Az interjúrészlet második felében azonban, amikor tovább tudakolom, hogy mégis, kik azok a romák, akik a legszebben beszélnek romaniul, némi hezitálás után, már-már csodálkozva az értetlenségemen ezt mondja: „Hát...phrala hi sa!” (Hát, testvér, mind!) A testvér szó után a „hi” (E/3) létige szerepel „van”, a „sa” jelentése pedig „mind”, „mindannyian”, „mindenki”. A kontextusban a mondat pragmatikai jelentése, amit a diktafon felvételen jól halható hangsúly is alátámaszt, a következő is lehet: „Ne értetlenkedj, nincs különbség, hiszen mindenki a testvérem, mindannyian testvérek vagyunk!” Az azonos közösséghez való tartozás az adatközlő implikációjából tehát nem csupán a testvéri viszony evidenciaként való kezelése olvasható ki, hanem az azonos nyelvhasználat feltételezése is, amely feltételezhetően nem a nyelvhasználatnak a közösségre való hatásából ered, hanem a közösségi familiáris rendszer a nyelvhasználatban feltételezett azonosságára: „Testvérek vagyunk mind! Hogyan beszélhetne romaniul két roma testvér szebben vagy jobban?!”

A „phral” terminus a hodászi roma közösségben a hétköznapi beszédnek is szerves része. Megfigyeléseim szerint a romani nyelvű diskurzusok során számtalan esetben használják a

phrala! testvérem! (vocativus) formulát, mint pl.: „*Kaj zhas, phrala!*” „*Hová mész, testvérem!*” „*Sar han, phrala?*” „*Hogy vagy, testvérem?*” stb. A romani interakciók során pedig a megszólításoknál a keresztnévet helyettesítő funkciót is betöltheti.

A kontextuális jelentésbővülés kifejezetten a homogén közösség tagjaira, és az egészen tág – Hodászon kívüli – oláh cigányok⁹³ egyes – akár külföldi – közösségeibe tartozó tagjaira is utal, amelynek legfőbb identitásmeghatározó elemeként a romanit nyelvet jelölik meg (vö. Bódi 1994). Nagyon fontos hangsúlyoznunk, hogy a romanit jelölik meg, nem a cerhárit. A tágabb értelmű oláh cigány közösségbe való tartozás, mint identitás feltételezi a tágabb romani nyelv szerinti önmeghatározást is. Ez szintén nem a nyelvhasználatának a közösségre való hatását feltételezi, hanem a zárt társas viszonyrendszer hatását a nyelvhasználatra. Többek között ez lehet az oka annak, hogy a nem hodászi romákat is „*phral*”-ként (testvérként) aposztrofálják, míg a pár utcával lejjebb lévő romungró (magyar cigány) közösség tagjaira – akik jogi értelemben egy nemzetiség a romával – nem tekintenek „*phral*”- „*testvér*”-ként (vö. Hajnal 2002: 64).

A testvér (héber: אח, ejtsd: ha'ax) szó a héber Ószövetség Teremtés Könyvében először Ádám és Éva két fiára, Káinra és Ábelre utal. A jelentés később egy törzshöz, nemzethez, egy vallási közösséghez, egy nyelvhez való tartozást fejez ki. Ugyanez a jelentéstartama az újszövetségi görög αδελφός (ejtsd: ádeléfósz)⁹⁴ szónak, kifejezetten a keresztény gyülekezet tagjaira utalva, Isten atyja gyermekeinek, akik egymásnak testvérei.⁹⁵ A judaizmus, később a kereszténység „Gyülekezet” (héber: קהילה ejtsd: káhal; görög: εκκλησία ejtsd: ekklesiá) terminusa, valamint az ehhez kapcsolódó αδελφός (testvér) terminusa a görög-római világ társadalmi berendezkedésének alapfogalma lett az alapvetően egy vallási közösséghez való tartozás kifejezéseként (vö. Harland 2005: 491-505).

⁹³ Hajnal (2002) kulturális antropológiai módszerekkel a Magyarországról Kanadába emigrált oláh cigányok migrációs gyakorlatát vizsgálta a rokonsági rendszerek összefüggéseivel. Kutatásában rámutat arra, hogy az oláh cigány közösség magyarországi zárt, homogén rendszerét a kivándorló romák Kanadában is fenntartják. Hajnal leírja azt is, hogy a Magyarországról elvándorolt beás cigányokkal, vagy romungrókkal való kapcsolattartásukban az oláh cigány identitás, tehát a magyarországi más cigány csoporttól való elhatárolódás egyértelműen igazolható, míg a más nemzetiségű oláh cigányokkal, romákkal (cseh, román, macedon) való kapcsolattartás esetében a „romák nemzetiség felettisége” jelentheti az összetartozás érzésének alapját (vö. Hajnal 2002: 64).

⁹⁴ vö. Pál apostol első levele a tesszaloniki közösséghez 1:4; 2:1; 3:2; 4:1; 5:1, 4, 12; Máté evangéliuma 5:22–23; Péter apostol un. egyetemes első levele 2:17; 5:9; Jakab apostol egyetemes levele 1:2; 2:1; 3:1

⁹⁵ vö. Dr. Bartha Tibor (szerk) Keresztény bibliai lexikon. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest 1993. „Testvér” szócikk. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztien-bibliai-lexikon-C97B2/t-CA6DE/testver-CA746/> (Letöltés. 2017.03.10.)

A szekularizáció folyamatosnak mondható⁹⁶ tényerésével azonban a „testvér”, „nővér” terminusok használata visszakényszerül a vallás formális és informális színhelyeire (vö. Yadin-Zuckermann 2007: 91-96; Máté-Tóth 2014: 39-43).

A muszlim közösségek (arab: أمة ejtsd: ummát) „fivér” (arab: اخ ejtsd: khouyá) „nővér” (arab: اخت ejtsd: 'ukht) fogalmi használata a társadalmi, vallási felfogásában szintén kulcsfontosságú terminusoknak nevezhető a testvéri-patriarchális muszlim közösséghez való tartozás szubsztanciális attribútumaként (vö. Moallen 2005: 28-29).

Az USA-beli amish közösségek vallási alapokon (belief system) nyugvó zárt rendszere szintén megköveteli a közösség tagjaitól a „fivér”, „nővér” megszólítást, amely a rendszer legalapvetőbb attribútuma (brotherly community) (Hostetler 1984: 34-35). A teokratikusnak mondható sajátos berendezkedés eredményezi azt, hogy az Egyház (Church) által előírt és megkövetelt törvények, szabályok egyben a közösségi életet (community life) meghatározó szabályok és törvények is egyben (Smith 2013: 53-57).

A romák „testvér” fogalomrendszere ugyancsak nagyfokú hasonlóságot mutat a fekete közösség (black community) tagjainak „brother” és „sister” szóhasználatával is, amelynek egyik funkciója a szolidaritás és az egység hangsúlyozása (Smitherman 1977: 57), ugyanakkor a fekete közösség a „testvér”, „nővér” terminust nemcsak a saját közösség korrelációjában használja a társadalmi elkülönülést jelölve, hanem a terminus bővítésével a közösségen kívüli tagokat is bevonja (pl.: white brother, american brother stb.) (Ture – Hamilton 1992: 38).

Számos olyan csoportidentitást jelölő kifejezéssel is találkozhatunk, amely kifejezetten a „testvér”, „testvériség” szó jelentéstartalmára épít. Pl.: White Brotherhood”, „Testvériség SE”., Fratellenza Club; Bruderschaft ohne Banner stb.; valamint a „testvérként” definiálható kapcsolatok mögött gyakran más szerepekkel (pl.:barát) leírható kötések találunk (vö. Dávid – Albert 2005: 103).

A romani „phral” szót Vekerdi (2000) a szanszkrit „bhrātā” szóból eredezteti. Ennek nőnemű alakja a bhāgini (pheny), amely a „húg” „nővér” jelentés mellett a roma közösségben élő nők szokásos megszólítása is (Vekerdi 2000: 130).

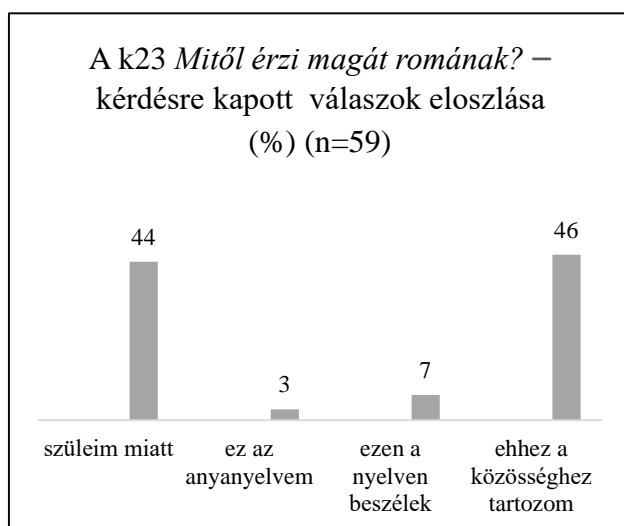
A „phral” jelentéstartalmának bővülése az észak-amerikai roma közösségekben is jellemző (Cohn 1969.), ahogyan sok más roma közösség mellett az észak spanyol roma közösségekre is (Delgado 2010).

⁹⁶ A szekularizáció, mint folyamat kezdetét rendkívül bonyolult meghatározni. Földrészek, világvallások, társadalmi berendezkedések függvényében lehetséges megközelítőleg időpontot meghatározni. Indiában pl.: több mint kétezer évre visszanyúló gyökerei vannak, míg Európában egyes kutatók a protestantizmus megjelenésével, mások a 1984-es forradalommal hozzák összefüggésbe.(vö. Tenzin Gyatso 2012:26)

A hodászi „phral” szó fentebb tárgyalt jelentéstartalmának bővülését megfigyelve és leírva az a kutatási kérdés fogalmazódott meg bennem, hogy vajon a vizsgált oláh cigány közösség zárt, homogén társas viszonyaiból fakadó kollektív identitástudat (romák vagyunk) hogyan hat a nyelvhasználatra az egyes nyelvi szintereken a nyelvválasztás szempontjából megközelítve a kérdést. Vajon az egyes szintereken magyarul vagy romaniul beszélnek, a nyelvválasztás szempontjából mi a döntő kérdés?

Azt a feltételezést, miszerint a familiáris berendezkedés, és a közösséghez való szoros tartozás implicálja az adatközlők nyelvhasználati nyelvválasztási stratégiáit, a következő diagram is megerősítheti.

Néhány általános kérdés után a 22. kérdés így szólt: „*Ön tehát cigánynak érzi magát?*” „*Tu romeske hatyares tut?*” Itt az adatközlők 97%-a azt válaszolta, hogy igen. A 3%-a vegyes házasságban született 2 adatközlő egyikének válaszát tükrözi, ő a roma identitás mellett magyarnak is vallotta magát.



közösséghez tartozom.”

Ami azonban ennél a részeredménynél figyelemreméltóbb, az a 23. sz. kérdés, amely így szólt: „*Mitől érzi magát cigánynak?*” „*Kathar soste hatyares tut romeske/romanyake?*”

Az adatközlők négy válaszlehetőség közül választhattak. 1. „*Szüleim miatt.*” 2. „*Mert ez az anyanyelvem.*” 3. „*Mert ezen a nyelven beszélek.*” 4. „*Mert ehhez a*

9. diagram

Az 1-es számú válaszlehetőséget a következő módon fordítottam le: „*Vash mori dej, vash moro dad*” (Anyám miatt, apám miatt). A 4-es számú válaszlehetőséget pedig így: „*Ke mashkar o roma linkrau man.*” (Mert a romák közé tartozónak⁹⁷ tartom magam). Csupán 3%-uk (1 ember) jelölte meg az anyanyelvet, valamint 7%-uk (2 ember) a romani anyanyelv aktív használatát a roma identitás érzelmi funkciójaként. Az adatközlők 44%-a a származást („*vash o tata vash e mama*” „*anyu, apu miatt*”) míg 46%-uk a közösséghez való tartozást („*ke rom hom*” „*mert roma vagyok*”) jelöli meg. Ez a

⁹⁷ A „roma” (romá) konnotatív jelentése ez esetben a „romák” közösségére utal a romani nyelvben

részeredmény arra enged következtetni, hogy a roma család, mint mikroközösség és a tágabb, de homogén roma közösség között szoros összefüggés van (vö. Mészáros-Fóti 2000: 291).

A „phral” (testvér) terminus definícióját a következőképpen is megfogalmazhatnánk: A „phral” terminus a homogén közösség minden tagjára való használata a sok mikro familiáris közösségből álló lokális makro familiáris viszony implikációja romani beszélők részéről.

Az, hogy a kutatásban részt vevő személyek csupán 10%-a jelöli meg az anyanyelvét vagy annak használatát a legfontosabb identitást meghatározó elemként nem a más, nem roma közösségekhez való relációban értelmezendő, hanem a saját közösségen belüli önmeghatározás állandósult, stiláris, statikus funkciójaként. Ez azt jelenti, hogy a roma származás és a roma közösséghez való tartozás előirányozza a romani nyelv használatát, a romani nyelv választását a közösség tagjainak egymás közötti diskurzusai során.

A 22b kérdés, amely megelőzte a „*Mitől érzi magát romának?*” – kérdést, így hangzott: „*Mit jelent önnek romának lenni?*”, (So jelentil tuke odi, hody roma han/romanyi han?). A táblázatban lévő válaszok a kérdés után elhangzott első mondat részei, amelyek az azonnali asszociált gondolatok tartalmi is egyben.

5. táblázat

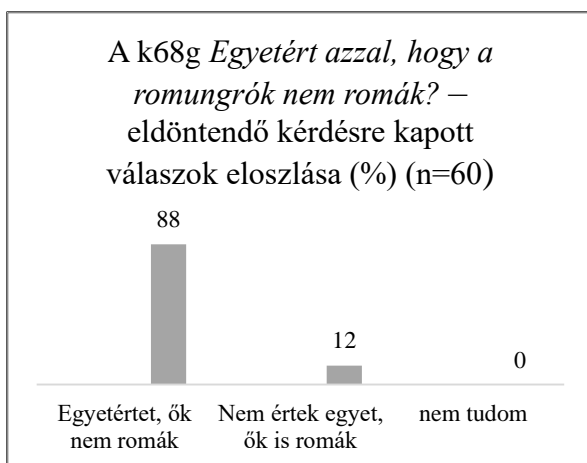
A k22b <i>Mit jelent önnek romának lenni? (So jelentil tuke odi, hody rom/romanyi han?)</i> - kérdésre kapott jellemző válaszok.	
15-30 éves korosztály	„ilyen a stílusom” ; „más vagyok, mint a többiek”; „roma családban nőttem fel” „hiába élünk Mo.-n, romák vagyunk”
31-40	„a gázsók

éves korosztály	(magyarok) szemében ez nem jó”; „büszke vagyok, hogy romának születtem” „apám, anyám, nagyszüleim romák” „romának teremtett az Isten” „a <i>vorba</i> (igaz romani szó) becsülete”
41-50 éves korosztály	„a nemzetség” „mert roma vagyok” „így nőttem fel” „szüleim is romák voltak” „a hagyomány”
51-80 éves korosztály	„a <i>patyiv</i> ” (roma tisztesség, becsület)” „a <i>kris</i> (roma hagyomány, szokás)” „a roma kultúra”

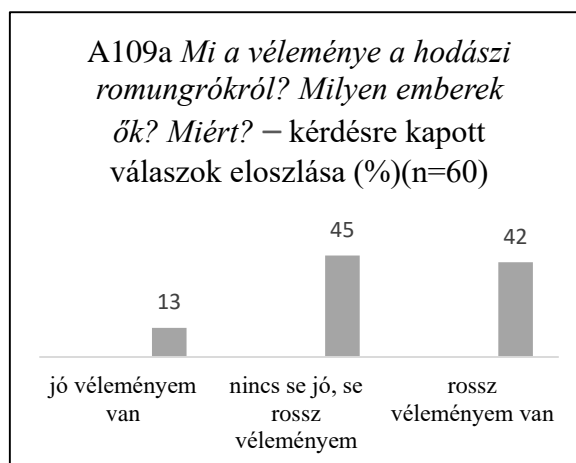
A 9. sz. diagram és az 5. sz. táblázat adatainak összehasonlításával látható, hogy mind a kvantitatív, mind a kvalitatív eredmények azt igazolják, hogy a saját, belső klasszifikáció szerint a közösséghez való tartozás legfontosabb feltétele elsősorban a sajátos kultúrájú, szokásvilágú közösségbe való beleszületés. A „romának lenni” konnotációja egyben a más, nem roma közösségekkel szembeni tényleges és/vagy relatív önmeghatározás is, amelynek legalapvetőbb, de nem kizárólagos attribútuma a romani nyelv és annak használata, ami azonban a szóban forgó kérdésnél – „*Mit jelent önnek romának lenni?*” – kevésbé jelenik meg. A romani nyelv fontosságának kérdése más, a nem roma csoportok viszonylatában válik döntő kérdéssé. Az egyes korosztályok vélekedése nem mutat szignifikáns különbséget, ugyanazok a fogalmak jelennek meg minden vizsgált korosztályban. A relatíve idősebbeknél (51-80 év) hangsúlyozottan megjelennek a tradicionális szokások mögött meghúzódó fogalmak (*kris*, *patyiv*), azonban ezen fogalmak a fiatalabb korosztályban más kontextusban ugyan, de ugyanúgy megjelennek. Ugyanakkor „romának lenni” jelent egyfajta negatív töltetű, kisebbségi érzést a nem romák, gázsók viszonylatában: „*más vagyok, mint a többiek (gázsók)*”; „*hiába élünk Magyarországon, romák vagyunk*”; „*a gázsók (magyarok) szemében ez nem jó*”

A hodászi romák a lokalításban a „romungrók”, valamint a „magyarok” csoportját különböztetik meg a saját csoportjuk mellett.

A 68g kérdés implicit, a109a kérdés explicit kérdezett rá a romungrókkal kapcsolatos attitűdökre arra keresve a választ, hogy – ha van – akkor mi az a faktor, amely a két csoportot megkülönbözteti egymástól.



10. diagram



11. diagram

A 68. sz. „Egyetért azzal, hogy a romungrók nem romák?” – kérdést a kérdőívben a más oláh cigány közösségek nyelvhasználatának a hodászi beszélt cerhári nyelvvel való relációjában való attitűdre vonatkozó része előzte meg, így a kérdés előirányozta a romani nyelvet nem beszélő hodászi romungró közösségről alkotott szubjektív vélekedést a két csoport viszonylatában.

Mint láthatjuk, az adatközlők 12%-a nem értett egyet az állítással, szerintük a hodászi romungrók is „részben” vagy „egészben” romák. Az állítással egyet nem értő adatközlők mindegyike érettségivel rendelkezik, hármójuk pedig főiskolai hallgató volt az interjú felvételének időpontjában. Az iskolázottabb réteg tehát kevésbé határozza meg élesen a két csoport közötti különbséget, ugyanakkor a válaszok sok esetben nem egyértelműek, magyarázatokat fűznek hozzá. Az értelmiségi réteg vélekedéseire más, külső szempontok is hatnak már.

(4.) Interjúrészlet:

Ak: Romaj v'odola, ke vi o romungra romaj, csak nem beszélük a nyelvet. **T:** Akkor akanak von romaj vady na, o romungra? **Ak:** Romaj, csak nem beszélük a nyelvet. (37 éves főiskolás nő)

Ak: Romák ők is, mert a romungrók is romák, csak nem beszélük a nyelvet. **T:** Akkor most romák vagy nem, a romungrók? **Ak:** Romák, csak nem beszélük a nyelvet. (37 éves főiskolás nő)

(5.) Interjúrészlet:

Ak: ...Me na hatyaru adi, hody na roma hi, ke vi von roma hi. **T:** Akkor na hatyares jekh vi von romaj, sar amen. **Ak:** Vi von romaj....ö lengo trajo, von von teleshindyile kath'amende, dyulmut teleshindyile kath'amende. Thaj von mukhlinde e shib, mukhlinde e e vuzhi romanyi krisi taj e vuzhi romanyi kultura. Von, nadyon... majd ande..., feder ande gazhikanyi bijavja andre.(49 éves érettségizett férfi)

Ak: ...Én nem érzem ezt, hogy nem romák, mert ők is romák. **T:** Akkor nem értesz egyet, ők is romák, mint mi. **Ak:** Ők is romák...ö az életvitelük, ők, ők, leszakadtak tőlünk, rég leszakadtak tőlünk. És ők elhagyták a nyelvet, elhagyták a a tiszta roma szokásokat, és a tiszta roma kultúrát. Ők, nagyon...beljebb, jobban a magyarba olvadt bele.(49 éves érettségizett férfi)

(6.) Interjúrészlet:

T: Jekh hatyares odolaha, hody o romungra na romaj? **Ak:** Hát, részbe igen. Ke részbe romaj, attól függ, soskoj lengo sokashi, ke kanak, kasavo te hi lengo sokasi, sar e romeski, thaj vi romanes te zhanel, akkor zhaj phenenpen romanenge is, de ... **T:** Akkor tu na hatyares jekh, von romaj, sar amen. **Ak:** Hááát, azért na! **T:** Akkor jekh hatyares, von naj romaj. **Ak:** Hát inkább odi ákkor. **T:** Tehát, von na romaj. **Ak:** Hát romaj, de viszont pash romaj, pash gazhej.(23 éves érettségizett férfi)

T: Egyetértesz azzal, hogy a romunkról nem romák? **Ak:** Hát, részbe igen. Mert részbe romák, attól függ milyen a szokásuk, mert ha, amikor olyan a szokásuk, mint a romáké, és ha romaniul is tud, akkor mondhatják magukat romának is, de...**T:** Akkor te nem értesz egyet, ők romák, mint mi. **Ak:** Hááát, azért nem! **T:** Akkor egyetértesz, ők nem romák. **Ak:** Hát, inkább az ákkor. **T:** Tehát ők nem romák. **Ak:** Hát, romák, de viszont félig romák, félig magyarok.(23 éves érettségizett férfi)

Az adatközlők 88%-a viszont egyértelműen megfogalmazza, hogy a hódászi romák közössége etnikai szempontból nem azonos a hódászi romungrók közösségével:

(7.) Interjúrészlet:

Ak: Jekh hatyarav, von naj roma. Jekh odi hi, von egyáltalán romane na vorbinen és von, sőt, von amen vi tele dikhen, k' amen romanes vorbinas. Von meg gazhe kerenpen, ke von gazhikane vorbinen numa. Adi numa o gazhe phenen, hody v'odala roma hi. (34 éves 8. ált. isk. férfi)

Ak: Egyetértek, ők nem romák. Egy az, ők egyáltalán romaniul nem beszélnek és ők, sőt, ők minket le is néznek, mert mi romaniul beszélünk. Ők meg magyaroknak teszik magukat, mert ők magyarul beszélnek csak. Ezt csak a magyarok mondják, hogy ők is romák. (34 éves 8. ált. isk. férfi)

(8.) Interjúrészlet:

Ak: Igen. **T:** Von na romaj? **Ak:** Vo na romaj, ke na vorbinen e romanyi shib thaj lengi kris is kaver hi. **T:** So gondyis pal o romungra? **Ak:** Höm (assal, pharo dyih cirdel) nish adi, nish odi. **Ak:** Hát dé mégis. **Ak:** Hát lenca edy piko majpharoj. **T:** Numa pinzhareslen, k'athe butzhejne beshen. **Ak:** Hát nadyon butzhene beshen, hát teljesen különítimejl (...) hát, kade

numa, von meghile penge odorde, amen meg adarde, von edy kaver shib vorbinen, von na hatyaren e romanyi vorba, na zhanen e romanyi krisi. T: De ákkor o romungra naj... Ak: naj odola ke na, zhanen e romanyi shib. T: Ákkor len mashko gazhe shudejs sar mahko roma? Ak: Igen, ke von na zhanen e romanyi shib. (40 éves gyerekefelügyelő nő)

Ak: Igen. T: Ők nem romák? Ak: Ők nem romák, mert nem beszélnek a romanit. és a szokásaik is másilyenek. T: Mit gondolsz a romungrókról? Ak: Höm (mosolyog, sóhajt) se ezt, se azt. T: Hát, de mégis?! Ak: Hát velük egy kicsit nehezebb. T: Nyilván ismered őket, hiszen itt sokan élnek. Ak: Nagyon sokan élnek, hát teljesen el vannak különölve (...) hát csak így, ők meg vannak maguknak arrafelé, mi meg erre felé, ők egy másik nyelvet beszélnek, ők nem értik a romani szót, nem tudják a roma szokásokat. T: De akkor a romungrók nem....? Ak: nem azok, nem tudják a romanit. T: Akkor őket inkább a magyarok közé sorolnád, mint a romák közé? Ak: Igen, mert ők nem tudják a romani nyelvet. (40 éves gyermekfelügyelő)

A néhány interjúrészletből – amelyek jól tükrözik a teljes roma közösség attitűdjeit – az olvasható ki, hogy alapvetően két terület az, amelyek mentén a roma közösség definiálja magát a nem roma, ez esetben romungró közösséggel szemben. Az egyik terület a szokás, szokásvilág, hagyomány, életmód fogalmak köré csoportosuló kulturális másság, míg a másik terület egyértelműen a romani nyelv használata a romák oldalán és a romani nyelv hiánya a romungrók oldalán. A tanultabb, iskolázottabb adatközlők, kifejezetten azok, akik a Biriben lévő Dankó Pista Szakképző Iskola és Gimnáziumban nemzetiségi oktatásban részesültek válaszaikban nagyon sok hezitálás után (lásd! 4., 5., 6. interjúrészlet) sem tudták eldönteni, hogy a romungrók romák-e, mivel a tankönyvek, illetve a köznyelv cigány – roma szinonima szintű terminusának használatában minden cigány roma, és minden roma egyben cigány is (vö. 1.1. fejezet). A romani nyelv azonban más, ideológiák szerinti csoport meghatározást irányoz elő a beszélői számára.

2.6.3. A „cigány”, „cigányság” lexéma „hibás” fordítása és a hodászi romák roma közösség fogalma

Arról, hogy egzaktabb képet kapjak arról, hogy vajon minden roma egyben cigány is, és minden cigány egyben roma is az önmegnevezés szintjén az oláh cigány közösségben két kérdésbe csempészttem bele egy újabb „hibát”. Az egyik ilyen kérdés a 109. c. Ön szerint kik tartoznak a magyarországi cigányság közé? A kérdést ebben az értelemben egyszerűen nem lehet lefordítani, ugyanis a „cigány” „cigányság” lexéma hiányzik a romaniban. (vö. 2.6.1. fejezet) Ha a „cigányság” szót a „romá” szóval fordítom, az eddigi adatokból kiindulva, feltételezhetően azokat a romákat definiálom vele, akik az oláh cigány közösségek tagjai, így nem lenne egzakta a kérdés.

Éppen ebből kifolyólag úgy döntöttem, hogy a kérdést mégis a „romá” lexéma használatával úgy teszem fel, hogy ez a különbség az adatközlők válaszaiban megjelenjen, így a következő módon fordítottam le a kérdést: „*Tu kas linkres **romeske**?*” „*Te kit tartasz **romának**?*”, illetve kiegészítő kérdésként még: „*Kon h’odalala kon tuke romaj, athe ando Ungro?*” „*Kik azok, akik számodra, (a te értelmezésedben) romák itt Magyarországon?*”

A válaszokat a következő táblázatban összesítem, külön táblázatban az iskolázottabb adatközlők véleményét, azokét, akik a 68g „*Egyetért azzal, hogy a romungrók nem romák?*” (10. sz. diagram) eldöntendő kérdés kapcsán nemleges választ adtak vagy nem tudták eldönteni, hogy a romungrók romák-e.

6. táblázat

A k109c <i>Te kit tartasz romának, kik azok, akik számodra, (a te értelmezésedben) romák, itt Magyarországon?</i> – kérdésre kapott jellemző válaszok.	
15-30 éves korosztály	„aki beszél a nyelvet”; „akik tudnak romaniul, szerintem látszik az, hogy romák”; „a nyelvről fel lehet ismerni”
31-40 éves korosztály	„aki a romani nyelvet tudja beszélni”; „hát mindenki, aki beszél, így, romaniul”; mi vagyunk romák, aki romaniul beszél”; „mint én, min Margó,...aki romaniul szólal meg, aki romaniul beszél”
41-50 éves korosztály	„aki a romani nyelvet beszél, és a kultúráját felvállalja, az az igaz roma”; „akik romák, és romaniul beszélnek”; „akik beszélnek a nyelvet, a miénket, a romanit”; „há,’ aki romaniul beszél”
51-80 éves korosztály	„aki romának született”; „aki romaniul beszél, és megadja a „patyiv”-ot (roma becsület, tisztesség); „az, aki beszél a nyelvet”; „a romani nyelvtől roma valaki”

A 6. sz. táblázatban láthatjuk, hogy az adatközlők véleménye a négy korosztályban – amely tulajdonképpen 4 generációt is jelöl – nem mutat eltérést: az a roma, aki a romani nyelvet beszél, azaz romanes (romaniul) beszél, valamint a kulturális szokásait tartja, őrzi. Ez az eredmény azonos a 68g kérdés „*Egyetért azzal, hogy a romungrók nem romák?*” – eldöntendő kérdésre adott tartalmi válaszokkal is, amelyben megfogalmazzák, hogy *nem*, hiszen a romungró csoport nem beszél a romani nyelvet.

Ezt alátámasztják a 90-es számú „*Lényeges cigányul tudni, ha a cigány kultúra részévé szeretnénk válni,*” valamint a 91-es számú „*Meg kell őrizni a cigány nyelvet, hogy a cigányság megmaradjon Magyarországon*” – állításokra adott válaszok is. Előbbi állításra 97%-os; utóbbira 95%-os igenlő válaszok jöttek.

(9.) Interjúrészlet:

T: *Romanes trubul te zhanes te kamas ande romanyi kultura te avas.* **Ak:** *Hát persze, shun mo! Sar ham roma, te na zhanas romanese?!*

T: *Tudnunk kell romaniul beszélni ahhoz, hogy a roma kultúra részévé legyünk.* **Ak:** *Hát persze, természetesen! Hogy vagyunk romák, ha nem tudunk romaniul?! (34 éves 8 ált. isk. férfi)*

7. táblázat

A k109c <i>Te kit tartasz romának, kik azok, akik számodra, a te értelmezésedben romák itt, Magyarországon?</i> – kérdésre kapott jellemző válaszok (iskolázottabb adatközlők)	
főiskolások	„hát vannak a romungrók, a beások, meg az oláh cigányok”; „a nyelv, a szokás, az apja, anyja roma” „aki annak vallja magát”
érettségizettek, középiskolások	„azokat tartom tiszta (vuzhe) romáknak, akik beszélik a nyelvüket”; „hát a beások, a romungrók, és mi”; „észre lehet venni rajtuk, akik a nyelvet beszélik”; „aki beszéli a nyelvet”; „akik a romani nyelvet beszélik és a roma hagyományokat (kris) megtartják”

Azon iskolázottabb adatközlők, akik a klasszifikáció során hezitáltak, vagy egyetértettek abban, hogy a romungrók is romák, ebben az indirekt kérdésben már árnyaltabban fogalmaznak. A három főiskolásból kettő volt az, aki a megelőző kérdésnél is egyetértett. Egyikük kategorikusan azt a választ adta, hogy romák „*a romungrók, a beás cigányok és az oláh cigányok.*” A másik főiskolai hallgató pedig válaszában az önmeghatározás szerinti besorolást jelölte meg: *az roma, aki annak vallja magát.* Az egyetemista adatközlő a nyelvet és a származást jelöli meg, ő azonban a megelőző kérdésnél is nemleges választ adott, tehát szerinte a romungrók nem romák. Az érettségizettek és középiskolások viszont egyértelműen a romani nyelvet jelölik meg, mint olyan jellemzőt, ami a romát romává teszi. Így tehát a két főiskolai hallgatón kívül minden adatközlő szerint roma az, aki beleszületik a közösségbe, és ismeri, érti, használja a nyelvet.

A direkt fordítási „hiba” („cigányok” helyett romá) azt eredményezte, hogy az adatközlők megfogalmazták azt, hogy mitől roma valaki. Ennél a pontnál meg kell jegyeznem, hogy a diktafon kikapcsolása után a két főiskolástól megkérdeztem, hogy ha adott esetben minden romungró roma, akkor vajon minden roma romungró is? A kérdést így tettem fel? *„Te romungró vagy? Tu romungró han?”* A válasz mindkét esetben a következő volt: *„Na, me romano/romanyi hom.”* *„Nem! Én roma vagyok.”* Egyfelől tehát volt bennük egy iskolából megszerzett tudás: *„minden cigány csoport roma is”,* valamint volt egy belső klasszifikáció is: *„én nem vagyok romungró, hanem roma.”*

Mindezt megerősíti a főiskolás adatközlő egy másik kérdés kapcsán adott válaszában fellelhető ellentmondás is. A 4. számú interjúrészletben így fogalmaz:

(10.) Interjúrészlet (megismételve a 4. sz. interjúrészletet)

Ak: *Romák ők is, mert a romungrók is romák, csak nem beszélnek a nyelvet.* **T:** *Akkor most romák vagy nem, a romungrók?* **Ak:** *Romák, csak nem beszélnek a nyelvet.* (37 éves főiskolás nő)

Arra kérdésre viszont, hogy *„Egységesebb lenne-e a magyarországi cigányság, ha minden cigány egy nyelvet beszélne?”* – már a következő választ adta: (37 éves főiskolás nő)

(11.) Interjúrészlet

Ak: *„Nem! Nem lenne egységesebb.* **T:** *Miért? Mert akkor a beások is – hogy mondjam – ők is kérnék az elveiket, ugyanúgy a romungrók is.* **T:** *Hogy mit kérnének?!* **Ak:** *Hogy mondjam neked? Most – ugye – a romungrók úgy vannak, hogy nem tudják a nyelvet, hiába sokan levizsgáznak.* **T:** *Na de ha mindenki tudna romaniul, akkor sem lenne egységesebb?* **Ak:** *Akkor is romungrók maradnának.* (37 éves főiskolás nő)

Egyfelől tehát romáknak nevezi a romungrókat is a politikailag korrekt külső klasszifikáció szerinti besorolás alapján, ahogy az egy értelmiségi, tanult személytől elvárható is, válaszában megfogalmaz: *„roma mindenki, a beások is, a romungrók is”.* Másfelől viszont kissé ellentmondásosan néhány kérdéssel később megfogalmazza azt is, hogy annak ellenére, hogy adott esetben beszélnének romaniul a romungrók, akkor is romungrók maradnának.

Következtetéképpen elmondhatjuk, hogy a *rom/romá* lexéma mondatbeli „hibás” alkalmazása egy romanit beszélő fogalmi rendszerében, mint a *„romanit beszélő (roma)”* fogalmaként jelenik meg. Ezt hivatott alátámasztani a következő részeredmény is.

2.6.4. A „rom” „romá” lexéma „hibás” fordítása és a hodászi romák roma közösség fogalma

A másik mondat, amiben ismét direkt „hibákat” vétettem, a következő volt: „*Őn szerint egységesebb lenne a magyarországi cigányság, ha minden cigány egy cigány nyelvet beszélne?*” A magyar mondat arra kíváncsi, hogy ha a romungrók, beások és oláh cigányok egy cigány nyelvváltozatot beszélnének, vajon egységesebb lenne-e a magyarországi cigányság. Mint már említettük a romaniban nincs „cigány” lexéma, ebből eredően nincs „cigány nyelv” lexéma sem. A *cigány* lexéma *roma*-ként való fordítása, mint láthattuk nem adekvát fordítás, ebből egyenesen következik, hogy a *romanit* „cigány nyelvként” fordítani ugyanannyira nem adekvát. A *cigány nyelv* romani nyelvű fordítása „*e romani shib*” a romani nyelvű „*rom*” lexémából képzett alak. Ha tehát a fordításnál a „cigány nyelv”-et *romaninak* fordítom, várhatóan ugyanazt az eredményt fogom kapni, mint fentebb, mivel a romani nyelv azokra a romákra fog utalni, akik beszélik a romani nyelvet, viszont az eredeti magyar kérdésben a „cigányok” kifejezés minden magyarországi cigányra utalt, valamint a „cigány nyelv” fogalma a „cigány” lexéma hiánya miatt értelmezhetetlen, mivel a romani egy jól meghatározható csoport beszélőinek a nyelvét jelenti. Ha mégis le akarom fordítani a „cigányul” (beszélni) lexémát, akkor a következőképpen teszem: „**romanes**”-romaniul. „Rom-roma-romanes vagyis roma személy – romák – romaniul beszélők. Az eredeti mondatban lévő „cigányok” szót, mint gyűjtő fogalmat egy szintén „hibás” neologizmussal fordítottam: *roman-ipo*, ami tulajdonképpen egy műszó.⁹⁸ A *roma* tehát a romaniul beszélőkre utal, az *-ipo* a magyar *-ság*, *-ség* toldalék funkcionális romani megfelelője (romaság). Az a mondat tehát, hogy „*Szerinted egységesebb lenne-e a magyarországi romaság, ha minden roma egy nyelvet beszélne*” értetlenséget váltott ki az adatközlőkből. Meghökkenetek, magyarázatot, ismétlést kértek, így más struktúrát alkalmaztam és a *romanipo* szó mellett kifejtettem, hogy „*Szerinted egységesebb lenne-e a magyarországi cigányság (romanipo=romani nyelvet beszélő oláh c.), ha minden roma, romungró, beás egy nyelvet beszélne?*” Ez a mondat szintén nem fedi a magyar mondat adekvát romani fordítását. A magyar „cigányság” szó egy csoportot jelöl, amibe minden cigány beletartozik, a romani viszont a *roma* szó szemantikai-pragmatikai jelentése miatt legalább két csoportot feltételez: egy *romanes* beszélőket tömörítő csoportot, és mindenki mást, aki nem beszéli a romanit. Ha metakommunikatív vizsgálónk az általam feltett romani kérdést, akkor a mondat így hangozhat egy romani beszélő fejében: „*Szerinted egységesebb lenne azon romanit beszélők*

⁹⁸ A romani nyelvben más grammatikai affixummal fejezzük ki a *-ság*, *-ség* toldalékot a *rom* szóra. A „roma” (romá) a romaniban a *rom* szó tsz. alakja. Az „a” a többes szám jele, de egyben toldalékot is, jelentésbeli tartalma azokra a romákra utal, akik beszélik a nyelvet. *O roma* (cer.) vagy a *le roma* (lov.) már önmagában jelenti azon romákat, akik beszélik a nyelvet, nincs szükség tehát további toldalékokra. Azonban, hogy mégis érzékeltessem, hogy mire gondolok, ezért a szabályszerű *-ipo* romani *-ipo* használtam (ennek további változatai: imo/ipe). Pl.: németekség, horvátokság, romokság, ruszinokság stb.

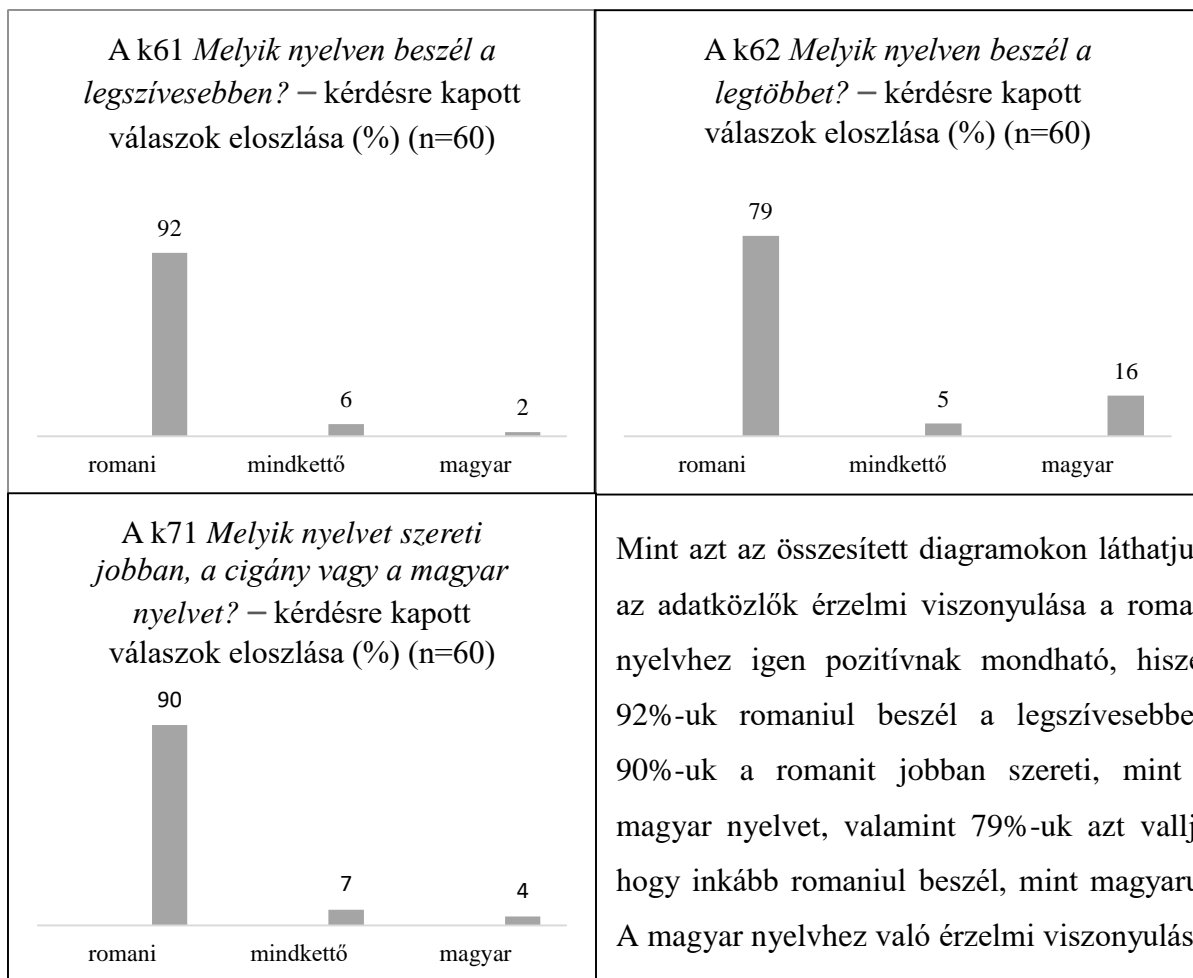
csoportja, akik beszélik a romanit, ha minden romanit beszélő egy nyelvet beszélne?” A második variáció pedig, ahol elmagyarázom, hogy mire is gondolok így: *„Szerinted egységesebb lenne azon romanit beszélők csoportja, akik beszélik a romanit, ha minden romanit beszélő: romanit beszélő, romungró, beás egy nyelvet beszélne?”* Láthatjuk, érezhetjük, hogy a mondat tele van szemantikai anomáliákkal. A többszöri kísérlet után így arra a következtetésre jutottam, hogy a bilingvális nyelvekre jellemző egyes beszéd típusok egyikét⁹⁹ fogom használni, a *cigány* szó után, a romaniban jövevényszavaknál használatos szabályos ragot tettem: *cigányság-o*. A valódi értelmet ez adta meg az adatközlőknek, hiszen egyértelművé vált számukra, hogy a többségi társadalom értelmezése szerinti össz cigányságra gondolok, nem arra, hogy a romani beszélők egységesebbek lennének-e. Az így alkalmazott mondat megértése után válaszoltak a kérdésre.

A „rom” „romá” „romanipo” „cigányság” lexémák „hibás” használata megerősítette azt a feltételezést, miszerint romani nyelven nem ugyanazt érti a közösség „cigány” alatt, mint a „roma” alatt.

Összegezve az eddig tárgyaltakat azt mondhatjuk, hogy a hodászi roma közösség számára a *romá* (romák) és a *phral* (testvér) szavak jelentéstartalma egy tág familiáris közösséget feltételez. Az adatközlők domináns romani nyelvhasználatról számolnak be (lásd! 7. sz. diagram). Azt mondhatjuk tehát, hogy a hodászi roma közösség saját, közösségen belüli klasszifikációja az oda való születés, a közösséghez való tartozás függvénye. A homogén közösségbe való születés feltételezi a nyelv ismeretét. A zárt familiáris közösségi viszony előirányozza a nyelv használatát az egyes formális és informális színtereken.

2.7. Az egyes színtereken való nyelvhasználat

⁹⁹ Az oláh cigány családokban a gyermekek túlnyomó része bilingvizmusban nő fel. Gyakran használják külön-külön a nyelveket, de nem ritka az az eset sem, amikor magyarul kezdenek el egy mondatot és cigányul fejezik be azt, vagy éppen fordítva. Megfigyelhető az a jelenség is, amikor egy magyar szóra nincs cigány megfelelő, ekkor a magyar kölcsönszót cigány raggal látják el, pl.: *hűtővo*, *hángszoróvo*, *mágnesi*, *dobozi*, *emlékezil*, *sépril* etc. Kérdés, hogy ezek a szavak a romani nyelv szókészletébe tartoznak-e. Mindenesetre a magyar nyelvben is számtalan olyan szó van, amelynek magyarítása után teljes mértékben beépült a magyar nyelvbe: kompjúter, klaviatúra, internet, kód, transzlingválás, etc.

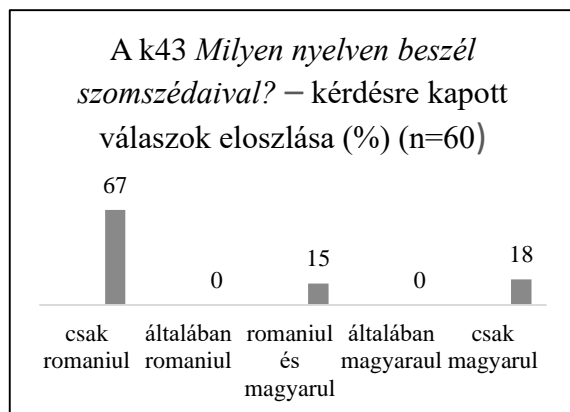


12. diagram

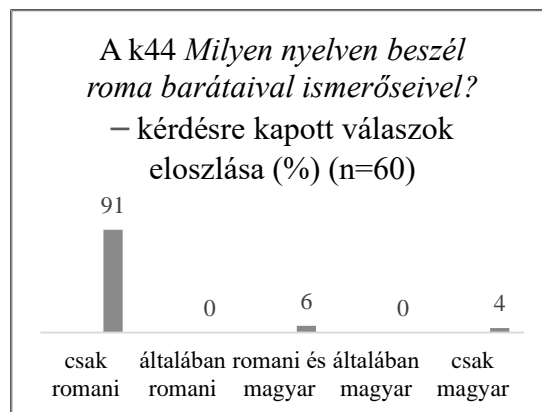
Mint azt az összesített diagramokon láthatjuk, az adatközlők érzelmi viszonyulása a romani nyelvhez igen pozitívnak mondható, hiszen 92%-uk romaniul beszél a legszívesebben, 90%-uk a romanit jobban szereti, mint a magyar nyelvet, valamint 79%-uk azt vallja, hogy inkább romaniul beszél, mint magyarul. A magyar nyelvhez való érzelmi viszonyulás – 2%, 16%, illetve 4% – a fiatalabb korosztály néhány iskolázottabb tagjának véleményét

tükrözi. A kérdésekben nem volt meghatározva a beszédpartner származása, csak általánosságban tettem fel a kérdést, ahogyan ez a kérdőívben rögzítve volt, nem lehetett tudni tehát, hogy az adatközlő mire vagy kire gondolt, miközben a választát megfogalmazta. Levonható ezekből az adatokból az is, hogy az adatközlők inkább romákkal beszélnek, találkoznak vagy a válaszokban inkább az a nyelvideológia fogalmazódik meg, *roma romaniul beszéljen*, amely megerősíti az eddig bemutatott szoros familiáris viszonyból eredő nyelvhasználati attitűdöt.

Ahhoz, hogy ennél pontosabb választ kapjunk, vizsgáljuk meg, hogy milyen válaszokat adtak olyan kérdésekre, amelyben meg volt fogalmazva egyrészt egy színtér, másrészt pedig egy személy, annak titulusa, státusza, foglalkozása vagy az adatközlővel való valamilyen viszonya.



13. diagram



14. diagram

A szinterek olyan társadalmi – kulturális képződmények, amelyek intézményesült formában, implicit szabályok szerint rögzítik egy szituációfajta prototipikus részvevőit, helyét, témáját és a hozzájuk tartozó nyelvi kódot (Bartha 1993b 61-62). A kétnyelvű közösségekben végzett vizsgálatok igen széles skálán mutatják be az egyes közösségek egy-egy szintéren való nyelvhasználatát, általánosságban azonban azt mondhatjuk el, hogy léteznek főleg a kommunikatív kompetencia fogalma köré csoportosuló feltételek (nyelvi elemek, viszony, tér stb.), amelyek meghatározzák egy-egy kétnyelvű közösség, egy-egy tagjának, egy-egy szintéren való nyelvhasználatát. (vö. Rampton 2014; Borbély 2014).

Az eddig ismertetett eredményeket figyelembe véve, valamint saját megfigyeléseim révén azt feltételeztem, hogy a hódászi roma közösség az alapján választja meg a nyelvet – tehát, hogy magyarul vagy romaniul beszél valakivel – hogy mi az illető származása. Ha tehát roma az illető, akkor vele – függetlenül a szintértől – romaniul fog beszélni. Ez igaz a magyar társadalomban betöltött státuszra is, vagyis lehet valaki pedagógus, néprajzkutató, pap, lelkipásztor stb., ha az illető roma, aki a romanes beszélők csoportjába tartozik, a diskurzus nyelve alapvetően a romani lesz. Azért központi kérdés ez, mivel ha a feltételezés igaz, ti. *roma romával romaniul beszél*, akkor az ebben a közösségben felnevelkedő gyerekek a nyelvválasztási stratégiájukban is követni fogják a közösségre jellemző nyelvválasztási stratégiát, tehát roma társával romaniul fog beszélni az iskolában is. Ezt a későbbiekben részletesen tárgyalom majd az 5. fejezetben.

A fenti két diagramból az 12. sz. a szomszédokkal való nyelvválasztásra kérdez rá anélkül, hogy meghatározná annak/azoknak származását, a 13. sz. pedig kifejezetten a roma barátokkal/ismerősökkel való nyelvhasználatot, nyelvválasztását tudakolja. A szomszédokkal való romani nyelvhasználat 67%-os adata nem a tényleges adatot mutatja, hanem sokkal

inkább az adatközlők szomszédjainak a származását, mivel csaknem minden esetben hozzátették, hogy „*ke romanoj*” („mert roma”) vagy „*ke gazhoj*” („mert magyar”). A 67% tehát azt jelenti, hogy az adatközlők 67%-ának csak roma szomszédja van, 18%-ának, akik a központban laknak csak magyar szomszédja van, 15%-ának pedig van magyar és roma szomszédja is, ők kifejezetten elmondták nevesítve, hogy *xy-nal magyarul beszélünk, hiszen magyar van a társaságban*.

(12.) Interjúrészlet:

T: *Thaj pe soski shib vorbis odolencia, kon pash tute beshen, tye somseduri.* **Ak:** *Ab' odalencia, save pash mande beshen, pasheha gazhikane, (ke gazhoj) ke na zhanen romanes, de save –phenahas o Aladar , ad'alencia méng romanes.* (50 éves férfi)

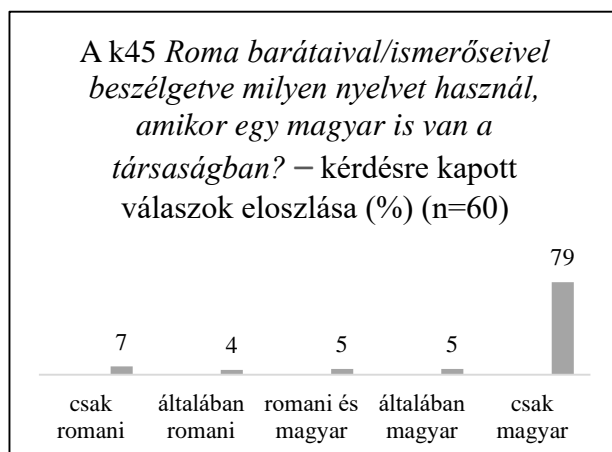
T: *És milyen nyelven beszélsz azokkal, akik melletted laknak, a szomszédaiddal?* **Ak:** *Azokkal már, akik mellettem laknak, felével magyarul, (hiszen magyar) mert nem tudnak romaniul, de akik – mint mondjuk Aladár –, ezekkel már romaniul.* (50 éves férfi)

(13.) Interjúrészlet

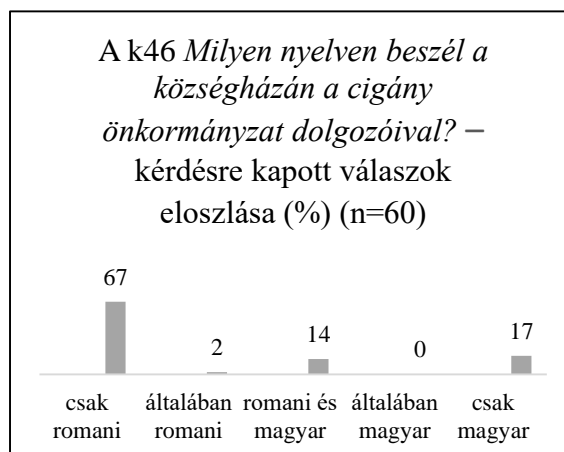
T: *Pe soski shib vorbis tye somszedenca?* **Ak:** *Gazhikanes.* **Az adatközlő felesége:** *Tye somszedenca? Komolyan phenes???* **Ak:** *Jaa, romanes. De hi save gazhikenes, ke vi gazhe hi.* (41 éves férfi)

T: *Milyen nyelven beszélsz a szomszédaiddal?* **Ak:** *Magyarul.* **Az adatközlő felesége:** *A szomszédaiddal? Komolyan mondd???* **Ak:** *Jaa, romaniul. De van, akivel magyarul, mert magyar (szomszédaim) is vannak.* (41 éves férfi)

A 14. sz. diagram adatai beleilleszkednek a nagyon erős romani nyelvhasználati/nyelvválasztási attitűdbe. A 4% *csak magyarul* válasz 2 adatközlő választát tükrözi. Egyikük azt nyilatkozta, hogy számára a barátság mást jelent, olyan roma származású barátja, aki kimeríti nála a barátság fogalmát nem volt az interjú felvételének időpontjában, a másik adatközlő szintén azt válaszolta, hogy igazi barátja csak magyar származású van, így vele/velük magyarul beszél, viszont hozzá tették, hogy roma ismerősökkel romaniul



15. diagram



16. diagram

beszélnek.

A 45. sz. *Roma barátaival/ismerőseivel beszélgetve milyen nyelvet használ, amikor egy magyar is van a társaságban?* – kérdésre az adatközlők 79%-a azt válaszolta, hogy magyarul, ahogy mondták „*vi voj te hatyarel*” „*hogy ő is megértse*”. Ez a kifejezés – hogy ő is megértse – azt is magában foglalhatja, hogy a diskurzus alapvetően romani lenne, ha nem lenne ott olyan, aki nem érti a romanit, mivel azonban a magyar ajkú személy nem érti a romanit, így magyarul beszélnek, hiszen kétnyelvűek lévén azt is tudják. Azok az adatközlők – 21%, 9 személy – akik más választ adtak, bizonyos szituációkhoz vagy témához kötötték a nyelvhasználatot. Sokan megfogalmazták a következő mondatot: „*Pal kasavi te vorbinas, odi te kamas te na hatyarel, akkor romanes vorbinas.*” „*Ha olyanról beszélünk, ha azt akarjuk, hogy ne értse, akkor romaniul beszélünk.*” Ebben a kategóriában döntötték el azt, hogy inkább romaniul, általában romaniul, vagy csak romaniul beszélgetnek egymással, itt is tehát a személy származása volt a kérdés, valamint megjelenik a romaninak egy olyan funkciója, amely arra szolgál, hogy elrejtse a magyar beszélő előtt a romani tartalmat (vö. Mezey 1998)¹⁰⁰, vagyis bizonyos esetekben a romani nyelv használata egyfajta tolvajnyelvként, argóként is funkcionál. Itt szintén meg kell jegyeznünk, hogy ez a funkció nagyon fontos lesz a roma gyerekek által használt osztálytermi diskurzusok bemutatásánál (vö. 5.1.3. fejezet 161. o.)

A községházán való nyelvhasználatban az akkor még cigány, ma roma önkormányzat dolgozóival való nyelvhasználatot tudakoló válaszokban – a 67%-ban csak romaniul mellett – az a kérdés fogalmazódott meg az adatközlők válaszában, hogy van-e hallható távolságon belül olyan hivatalos személy vagy gázsó (magyar), aki hallhatja a diskurzus tartalmát. Abban az esetben, ha van, akkor a diagramon látható eloszlásban használják a magyart is. Az tehát, aki azt gondolta, hogy a diskurzus alatt jönnek-mennek a nem romák, magyarok a községházán, azt válaszolta, hogy magyarul és romaniul egyaránt vagy csak magyarul attól függően, hogy milyen szituációban van, van-e a közelben *magyar*. Sokan megfogalmazták: „*Te hi pashal gazho gazhikanas vorbinas*” „*Ha van a közelben magyar, magyarul beszélünk.*” Ha azonban kiegészítettem a kérdést azzal, hogy vélhetően nincs magyar a közelben, mivel a roma önkormányzat x nevezetű képviselőjével négyszemközt folyik a beszélgetés egy szobában, akkor az adatközlők a „*csak romani*” választ adták. A fiatalabb

¹⁰⁰ Mezey Cigányok. Történelem a jelenben című írásában a következőt írja: „Többen állítják, hogy a cigány nyelv szóbeli fennmaradása az üldöztetésnek is köszönhető: ugyanis titkos tolvajnyelvként volt használható a környező társadalommal, hatóságokkal szemben.” (1998:45)

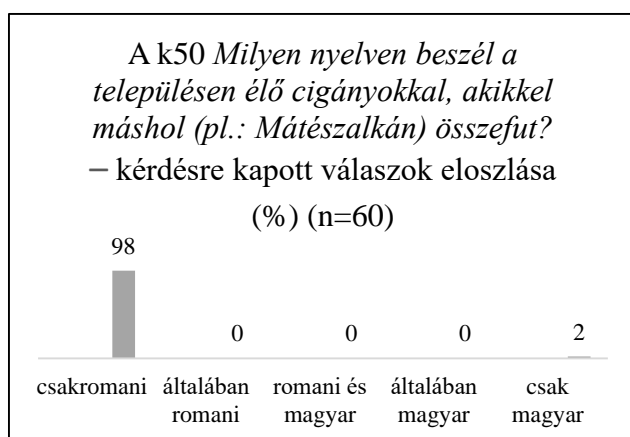
adatközlők válaszaiban is, akik nem gyakran járnak a községházára, a személy származása a releváns a nyelvválasztás tekintetében a feltételezett szituációban is.

(14.) Interjúrészlet:

T: *Pe soski shib vorbis po onkormanyzato, odolencia, kon ando romano onkormanyzato keren butyi?* **Ak:** *Me na zhav opre othe shoha, de amúgy magyarul.* **T:** *Vi e romenca? Phenahas o X.?* **Ak:** *Aaa, leha romane.* **T:** *Akkor sar vorbis odolencia, kon othe keren butyi?* **Ak:** *Hát na zhanau, há' csak romane.* (16 éves lány)

T: *Milyen nyelven beszélsz az önkormányzatban azokkal, akik a roma önkormányzatban dolgoznak?* **Ak:** *Én nem járok oda fel soha, de amúgy magyarul.* **T:** *A romákkal is? Mondjuk X-el?* **Ak:** *Aaaa, vele romaniul.* **T:** *Akkor hogy beszélsz az ott dolgozókkal?* **Ak:** *Hát nem tudom, há' nyilván romaniul.* (16 éves lány)

A nyelvhasználat, nyelvválasztás kérdése a munkahelyekre is kiterjedt. Az adatközlők 86%-a csak romaniul választ adta, a 14%-os egyéb eloszlásnál szintén az volt a releváns kérdés, hogy van-e olyan magyar hallható távolságon belül, akik hallhatja a romani diskurzust, ezért rá való tekintettel a magyart is használják.



17. diagram

A kérdőív nemcsak a hodászi nyelvi szinterek nyelvhasználatára kérdezett rá, hanem arra is, hogy ha más településen találkoznak, akkor melyik nyelven beszélnek. A 50. sz. kérdésben konkrétan Mátészalka, mint a legközelebbi viszonylag nagyobb város volt megadva. Az adatközlők, – mint mindenki a környékről – gyakran megfordulnak itt, hiszen itt van kórház, nagyobb bevásárlási lehetőség stb.

98%-uk azt a választ adta, hogy ezen a helyen kizárólag romaniul beszélgetnek, ha egy hodászival összefutnak, találkoznak a városban. Ez a válasz azt is magában foglalhatja, hogy a nagyobb tér¹⁰¹, valamint az ismeretlen emberek személytelen mivolta miatt nem érzik annak

¹⁰¹ Érdekes párhuzam lehet egy kezdeti internetezést vizsgáló kutatás eredményével (Nyíri 1999) összehasonlítani a közvetlenség pragmatikáját. A világhálón való tegezés, magázás formulákat vizsgálták több területen. Az esetek 79, 3%-ában a tegezés forma jelent meg. Volt olyan oldal, amelyik kifejezetten elmagyarázta, hogy miért kér tegezési formát: „Kérlek, ne haragudj a tegezésért! Te is itt vagy, mi is itt vagyunk, tehát egy nagy közösség tagjai vagyunk. Az internet korra, nemre, foglalkozásra való tekintet nélkül összehozza a legkülönbözőbb embereket egy nagy közösségbe. Lehet, hogy a való életben soha nem fogunk találkozni, de itt a virtuális térben remélhetőleg gyakran” (Domonkosi 2002: 143) (www.mateksuli.hu) (Letöltés: 2017.04.21.) Úgy

szükségességét, hogy magyarul is beszéljenek, hiszen nincs olyan gazhó (magyar), aki hallható távolságban van, és tekintettel kell rá lenni (vö. Nyíri 1999).

A kutatási kérdés tehát, hogy vajon az egyes szintereken mi implikálja a nyelvválasztást, nagy bizonyossággal állíthatjuk, hogy a személy származása. Az olyan jellegű kérdéseknél, mint pl.: „*Okozott e már önnek problémát, hogy nem tudott az orvossal romaniul beszélni.*” vagy a „*Milyen nyelven beszél a papjával?*” – ahol kifejezetten a személy nem roma származása volt kidomborítva, ott egyértelműen a „magyarul” választ adták, hiszen az illető nem tud romaniul.

2.8. Hodász, a roma Róma

2.8.1. Vallás, mint nyelvi szintér – Te görögkatolikus vagy, vagy gyülis, vagy inkább roma

Az adatok feldolgozásának kezdetleges időszakában is jól látható volt a hodászi roma közösség romani nyelvének stabilnak mondható állapota. Az adatközlők attitűdjében a nyelvválasztás kérdése a személy származásának a függvénye. Magyar, illetve romungró személlyel magyarul beszélnek, míg egymás között, függetlenül a szintértől a diskurzus nyelve a romani.

Ahhoz, hogy erről még egzaktabb képet kapjak a DIKH MÁ’ módszerbe beágyazva a vallással kapcsolatos kérdéseket használtam fel.

A máig legjelentősebb vallási közösség Európában, kutatásunk helyszínén, Hodászon található (vö. Bálint 1987; Dankó 1994). A 2011-es népszámlálási adatok szerint a 3370 főből 773 vallották magukat a roma/cigány nemzetiséghez tartozónak. A településen 1273 görögkatolikus volt 2011-ben, de arra vonatkozóan nem tartanak fent statisztikát, hogy ebből mennyi roma és nem roma. A helyi egyházi vezetés 300-400 főre becsüli a roma nemzetiséghez tartozó görögkatolikus hívek számát. A történelmi egyházak (református, evangélikus stb.) mellett 325-en vallották magukat más felekezethez tartozónak. A kutatás szempontjából releváns Golgota Keresztény Gyülekezetnek (Gyülekezet) hivatalosan 250 bejegyzett hívője van Hodászon, de itt sem tartanak fent nemzetiségi lajstromot, azaz, hogy ki roma és ki nem az. A Gyülekezet tagjainak nagy része – mint azt későbbiekben látni fogjuk – a Görögkatolikus Egyházközségből vált ki és tért át a dogmatikájában protestáns, külső formális jegyeit tekintve a karizmatikus jellegű Egyházba.

tűnik, hogy a tértőlküliség, vagy a nagy tér érzete valamilyen szinten az általános normákat felülbírálhatják, megszűnhetnek a társadalmi elvárásokat ezen a szinten és egy közvetlenebb viszonyt hozhatnak létre.

A magyarországi cigánypasztoráció atyja, Sója Miklós görögkatolikus pap, aki 1941-ben kezdte meg szolgálatát a faluban. A cigányok közt elért sikerének legnagyobb okai között szerepel az is, hogy megtanult romaniul, és lefordította a Bizánci Egyházban leggyakrabban használt, Aranyszájú Szent János Liturgiáját. Ezen kívül más, a liturgián kívül használt szent énekeket, imádságokat, sőt irodalmi színdarabot is. Majd félszáz év munkája nyomán egyedülálló sikereket értek el a helyi roma közösség tagjai: egy épületkomplexum részeként új templomot¹⁰² is építettek. Ezen kívül közösségi házat, szociális otthont, családok átmeneti otthonát, konyhát, „kéttannyelvű” óvodát, – amely az Angyalok Kertje nevet viseli –, valamint 2015-ben Hagyományok Háza névvel olyan kulturális intézményt hoztak létre, amely helyet biztosít különböző rendezvények, előadások, hagyományteremtő és -őrző összejövetelek megtartásához.

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű és idilli, már ami a helyi roma közösség egységét illeti. A nyolcvanas évek végén megjelentek az új protestáns mozgalom – kezdetben Hit Gyülekezetének, később Golgota Keresztény Gyülekezetnek nevezték magukat – tagjai is a faluban, és sokan áttértek az új vallásra.

Egy nyelv – egy etnikai identitás – két vallási identitás

A fokozatosnak mondható áttéréseknek köszönhetően családok szakadtak szét¹⁰³, éltető szokások, szakrális tevékenységek hagytak alább, mint például a Szentliturgia romani nyelven való végzése, hiszen a helyi Gyülekezetben leginkább magyarul zajlik az istentisztelet. Ezzel egyidejűleg egy etnikai és nyelvi közösség vallási, teológiai szempontból két csoportra szakadt, létrehozva egy új nyelvi színteret is.

¹⁰² Felszentelése 1995-ben volt. Egyházbírói értelemben a Hodászi Görögkatolikus Cigány Egyházközség (alapítási éve: 2004) a vonatkozó Keleti Egyházak Kánonjainak Törvénykönyve rendelkezése alapján (vö. CCEO 208. kánon 1§, magyarul: Keleti Kódex, Collectio Athanasiana II/I, Nyíregyháza 2011.) önálló paróikia, amely képviselő testülettel rendelkezik és magánál a jogán fogva jogi személy (CCEO 208. kánon 3§).

¹⁰³ Több családra is jellemző, hogy a család egyik tagja áttért a Gyülekezetbe, míg mások maradtak a görögkatolikus vallásnál. Házastársakra nem jellemző a külön egyházi közösségbe való járás. Ha a házastársak - jellemzően női tagja -, ahogy ők fogalmazzák, megtér, akkor a férj is követi őt a közösségbe. A tendencia leginkább a fiatalabb korosztályra jellemző, mivel vonzóbbnak tartják a Görögkatolikus Egyház népegyház jellegű dallamvilágához képest a Gyülekezet kevésbé formális jellegű istentiszteletét. Az utóbbi évtizedben megfigyelhető egyfajta vallási endogámia is, főleg a Gyülekezetbe járók részéről. A párválasztás feltételei között mind a szülők, mind a fiatalok megfogalmazzák a felekezeti hovatartozás fontosságát, jellemzően nem támogatják az olyan házasság létrejöttét, ahol az egyik fél nem a Gyülekezet tagja. A hétköznapi érintkezések során is megfigyelhető a felekezeti izoláció. A Gyülekezeti tagok – vallási okokra hivatkozva – jellemzően nem járnak be a görögkatolikus intézményekbe, mivel elmondásuk szerint azok beszennyezik őket. Nem ritka az sem, hogy a templomba járó elhunyt – roma közösségekben máig élő hagyománnyal bíró – virrasztására sem mennek el, valamint magára a temetésre sem, ha azt pap végzi, ugyanabból a hitből fakadó meggyőződésből, hogy beszennyeződnek általa. A görögkatolikus hívekre nem jellemző ez a fajta attitűd.

A hétköznapi diskurzusok témája – kifejezetten a fiatalok körében – gyakorta a vallás, ezen belül a két felekezet közötti dogmatikai különbségek¹⁰⁴, és az ebből eredő érvek-ellenérvek implikálta viták, hitvédelmek. Negatív konnotációban is emlegetik egymást. A Gyülekezet tagjai sok esetben – az ikonok tisztelete miatt – bálványimádónak titulálják a görögkatolikusokat, válaszul – a populáris zeneiséget képviselő istentiszteleti forma miatt – a „rock and roll egyház” címkével bélyegzik meg a Gyülekezetet, valamint annak tagjait.

Ez a sajátosnak mondható helyzet arra adott lehetőséget, hogy árnyaltabb képet kapjak arról, hogy vajon áll-e az adatközlők válaszaikban megfogalmazott *roma romával romaniul beszél* attitűd, avagy a vallási kérdések érzékenysége a másik felekezet roma tagjának nyelvhasználatára kapcsán feltett kérdések nyomán szignifikáns különbséget fog mutatni az eddigiekhez képest. A *Dikh ma'* módszer kapcsán, mintegy provokáltam az adatközlőket. Azt feltételeztem, hogy mindkét fél erősen ragaszkodik a saját vallási elveihez, így negatívan fog nyilatkozni a másik fél nyelvhasználatát illetően is, és a *roma romával romaniul beszél* attitűd ebben az esetben kevésbé lesz kimutatható. Így – különböző kérdések mentén – egymással szembe helyeztem a két csoportot, arra is választ keresve, hogy a felekezeti hovatartozás a nagyobb identitásfaktor vagy a roma közösséghez való tartozás felülírja a felekezeti hovatartozást, illetve értéként tekintenek-e a romani nyelvű Szentliturgiára, avagy a Gyülekezet tagjainak válaszaiban megfogalmazódik-e a Liturgia „tisztátalan” volta. Azért is fontos kérdés ez, mivel számtalan faktor befolyásolhatja a nyelvmegőrzést, nyelvcserét, többek között a nyelvi színterek is, mint pl. egy vallási közösség temploma, gyülekezeti imaháza (vö. Downes 1998: 62) Nyelvcséről akkor beszélünk, ha egy adott nyelvi csoport egy szokásosan használt nyelvről fokozatosan áttér egy másikra (Weinreich 1953; Fishman 1966; Borbély 2001). ≤A nyelvmegőrzés pedig arra a helyzetre utal, amikor egy közösség tagjai megpróbálják megtartani azt/azokat a nyelvet/nyelveket, amelyet/amelyeket használnak és megőrizni azokat a nyelvválasztási mintákat, amelyek jellemzik a közösség nyelvhasználatát (Hoffman 1991: 185; Bartha 1999: 129) ≥ (Borbély 2003: 176).

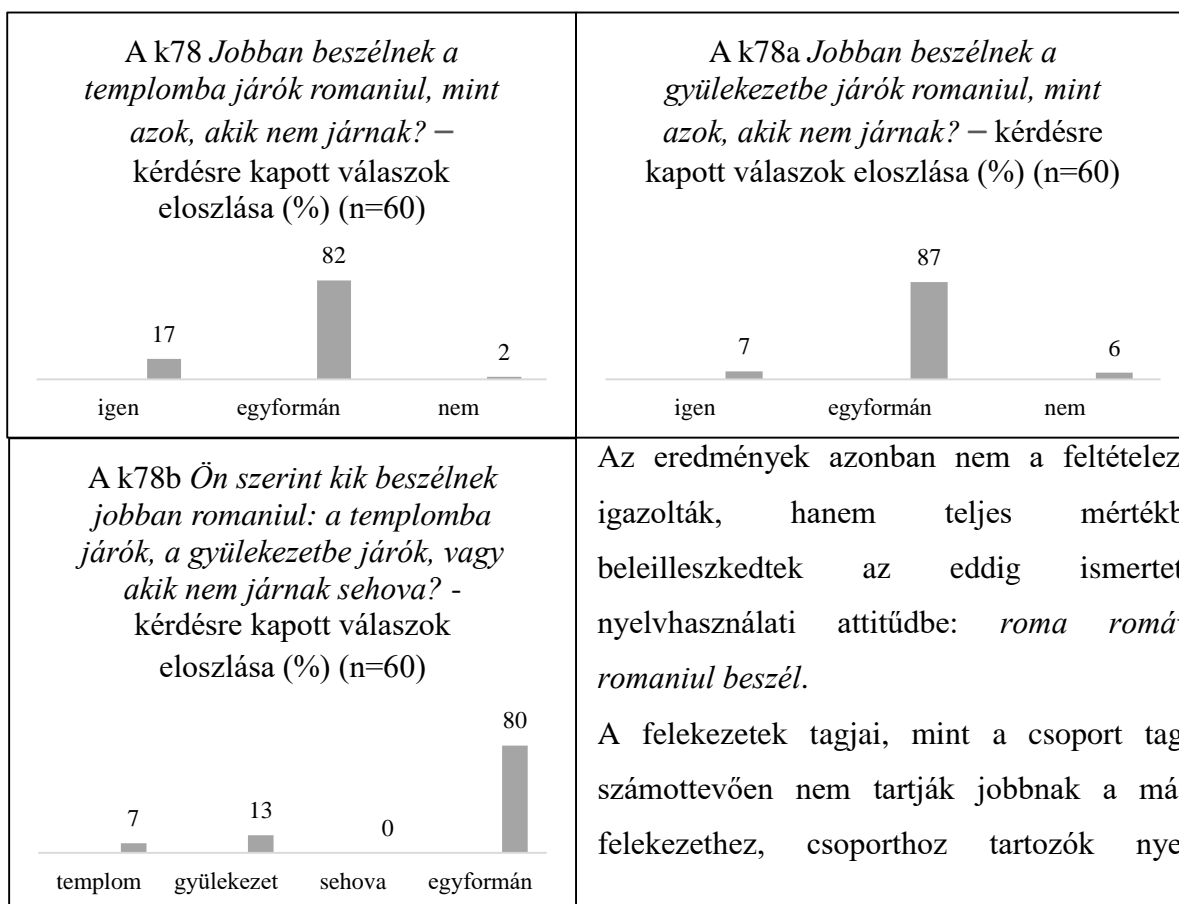
A vallás, mint faktor is összekapcsolható a nyelvi izolációval. Több olyan közösség is ismeretes a világon (amishok, athosz-hegyi szerzetesek, tibeti szerzetesek), amelyeket nem a külső társadalom szegregált, hanem elkülönülésük önmagukra irányul, a csoport önkéntes döntésének eredménye (Bartha 1999: 147). Kutatási kérdés volt az is, hogy vajon a felekezeti

¹⁰⁴ A Gyülekezet hívei jellemzően a Katolikus Egyház gyermekkeresztelési gyakorlatának érvényességét kérdőjelezzik meg. Álláspontjuk szerint csak felnőtt korban, önálló, tudatos döntés mentén lehet megkeresztelkedni. Egy másik terület az Istenszülő Szűz Mária, a szentek, illetve az ikonok tiszteltének kérdésköre. A Gyülekezet tanítása szerint nem lehet a szentekhez imádkozni, valamint az ikonokat tisztelni, mivel ezek – az ő olvasatukban – bálványimádásnak minősülnek.

izoláltság hatással van-e a nyelvi izolációra is. Azon hódási romák tehát, akik a romani nyelvű szertartásra járnak, érznek-e különbséget azon romák nyelvhasználatában, akik a Gyülekezet magyar nyelvű istentiszteltére járnak, valamint fordítva, érznek-e különbséget a jellemzően magyar nyelvű istentiszteletre járó Gyülekezet tagjai a romani nyelvű liturgiára járó romák nyelvhasználatában.

A kérdéseket úgy ágyaztam be az interjúk során, hogy illeszkedjen a megelőző kérdésekhez, ugyanakkor a kérdésben megfogalmazott romani mondatban, a közösségben használt negatív konnotációjú „gyülekezetiek” (dyulekezetika) és „templomisták” (khangerake) helyett egy udvariasabb formulát választottam: „akik a templomba/gyülekezetbe járnak”. Ezzel az indirekt módszerrel egyrészt azt volt a célom, hogy rámutassak arra, hogy még abban az esetben is, ha udvariasan fogalmazom meg a két csoport nyelvhasználatára vonatkozó kérdéseimet, az adatközlők megfogalmazzák a különbségeket, kifejezetten a felekezeti különbségek miatt. Másrészt szerettem volna, hogy a „templomba járás/gyülekezetbe járás” – fogalmak használatával az adatközlők képzeljék el magát a templomot vagy az imaházat, mint olyan intézményeket, amelyek egyfelől a görögkatolikusok részéről az imaház tekintetében a roma közösség vallási kettészakadásának szimbóluma, másfelől a gyülekezet tagjai részéről a templom, mint „tisztátalan, bálványimádó hely” fogalmazódik meg. Ezzel is tehát mintegy indulatot akartam generálni az adatközlőkben, azt remélve, hogy a romani nyelv használatának roma személyhez fűződő dominánságának attitűdje ebben az esetben más adatokat fog mutatni.

A templomba járók, valamint a gyülekezetbe járók mellett egy harmadik csoport nyelvhasználatára is rákérdeztem, azok csoportjára, akik nem járnak sem templomba, sem pedig az imaházba.



tudását, de a sajátjukat sem. A válaszok megfogalmazásában nem a felekezeti

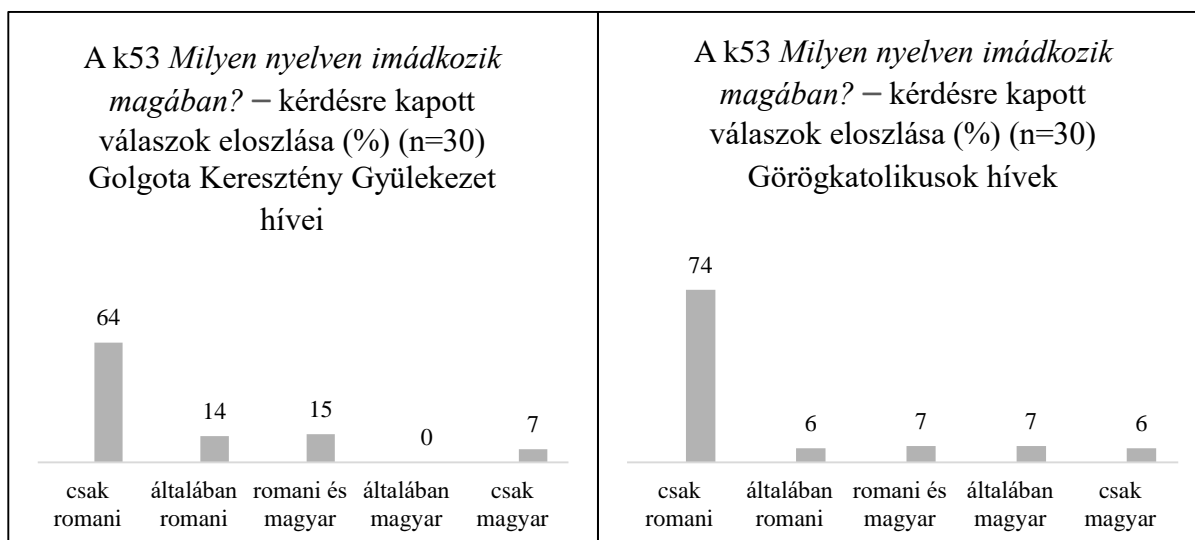
18. diagram

különbségekből eredő esetleges sérelmek fogalmazódtak meg, hanem a roma közösséghez való tartozás, valamint az azonos szintű nyelvhasználat. Az adatközlők 82%-a szerint nem beszélnek jobban a templomba járók a közösség nyelvét a Gyülekezetbe járókhoz képest. 87%-uk szerint az imaházba járók sem beszélnek jobban, mint azok, akik templomba járnak, 80%-uk szerint pedig egyforma a csoport romani nyelvi reprezentációja, sőt a válaszok azt a tartalmi mondanivalót fogalmazták meg, hogy nem is beszélhetünk két csoportról a romani nyelv használatát illetően a vallás, felekezet viszonylatában.

(15.) Interjúrészlet:

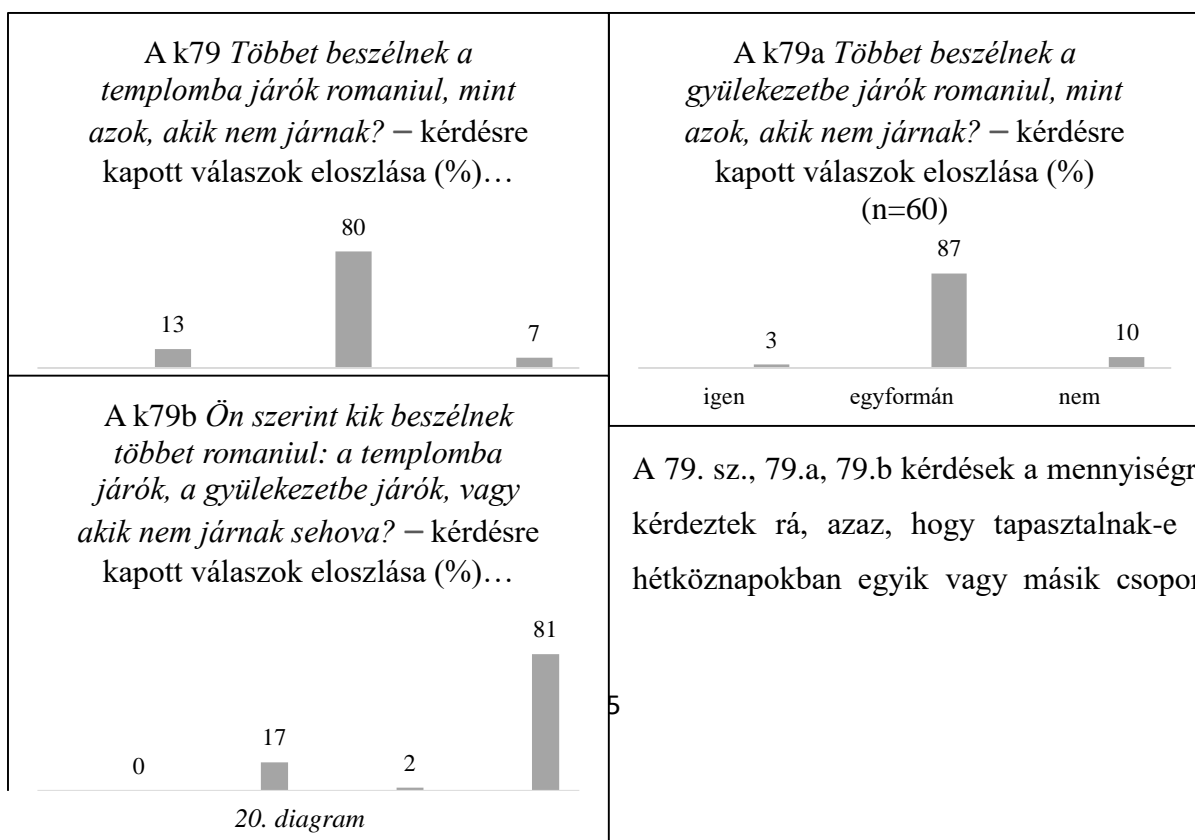
T: Majmishto vorbinen odola, kon phiren ande khangeri sar kon na phirel? Vady naj diferencia, sakon kade vorbil, udyankade vorbil sakon? **Ak:** Persze, sakon kade vorbinel. **T:** Majmishto vorbinen odola, kon ando dyulekezeto phiren, sar kon na phiren? **Ak:** Ááá, szerintem egyformán vorbinas. **T:** Thaj majbut vorbinen, kon ande khangeri phiren, sar kon na phirel. (pesko shero mizhgarel) Na? Nincs athe naj kasavo kulondsego? **Ak:** Naj! **T:** Akkor nich odola na vorbinen majbut, kon ando dyulekezeto phiren? **Ak:** Na! (37 éves női gyülekezeti tag)

T: Jobban beszélnek azok, akik járnak templomba, mint azok, akik nem járnak? Vagy nincs különbség, mindenki ugyanúgy beszél? **Ak:** Persze, mindenki ugyanúgy beszél. **T:** Jobban beszélnek azok, akik a gyülekezetbe járnak, mint akik nem járnak? **Ak:** Ááá, szerintem egyformán beszélünk. **T:** És többet beszélnek azok, akik templomba járnak, mint akik nem járnak. (A fejét csóválja). Nem? Itt sincs ilyen különbség? **Ak:** Nincs! **T:** Akkor azok sem beszélnek többet, akik a gyülekezetbe járnak? **Ak:** Nem! (37 éves női gyülekezeti tag)



19. diagram

A *Milyen nyelven imádkozik magában?* – kérdésre kapott válaszok eloszlása sem mutat szignifikáns különbséget a két felezet 30-30 tagjának válaszát tükröző adatokban. A görögkatolikusok 74%-a, míg a Gyülekezet tagjainak 64%-a mindig romaniul imádkozik magában. A Gyülekezet tagjainak 7%-a mindig magyarul imádkozik magában, míg ugyanez a mutató a görögkatolikusoknál 6%.



20. diagram

A 79. sz., 79.a, 79.b kérdések a mennyiségre kérdeztek rá, azaz, hogy tapasztalnak-e a hétköznapiakban egyik vagy másik csoport

tagjainak romani nyelvhasználatában többletet. Az adatközlők 13%-a (79. sz.) szerint a templomba járók többet beszélnek romaniul, mint a gyülekezet tagjai, 3%-uk (79.a sz.) szerint viszont a gyülekezetbe járók beszélnek többet a templomba járókhoz képest. Összességében azonban az adatközlők 81%-a (79.b sz.) nem tapasztal nagyobb különbséget a csoportok mennyiségi romani nyelvhasználatában.

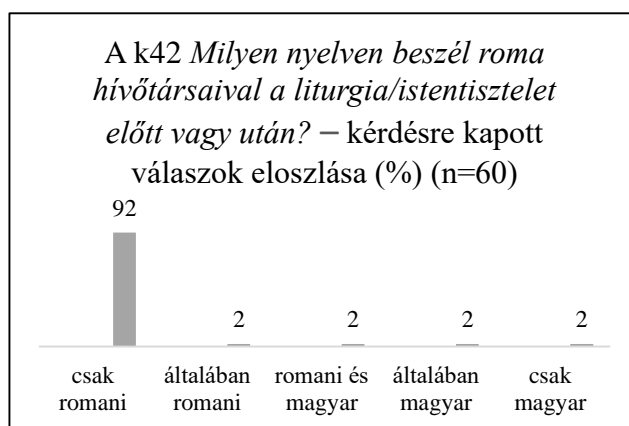
(16.) Interjúrészlet:

T: *Kon vorbil majbut romanes? Save ande khangeri phiren, save ando dyulekezeto phiren, vady save na phiren khanyikaj?* **Ak:** *Sako udyankade vorbil more! 'Ekhavereha, romenca mindig romanes vorbinas. Na vorbinas gazhikanas. Aba duj rom te hi, aba rögtön romane vorbinas, na gazhikanas, kade hogy nashchik shuven akanak adi, hogy „dyulekezetikisho” vady „khangerako” vady „ko na phiren ande khangeri”. Sako egyformán vorbil, ke aba te hi duj rom, aba rögtön romane vorbinas.* (34 éves görögkatolikus férfi)

T: *Kik beszélnek többet romaniul? Akik templomba járnak, akik gyülekezetbe járnak, vagy akik nem járnak sehova.* **Ak:** *Mindenki ugyanúgy beszél, more! Egymással, romákkal mindig romaniul beszélünk. Nem beszélünk magyarul. Ha már két roma van, már rögtön romaniul beszélünk, nem magyarul, így nem mondhatjuk ezt így, hogy „gyülekezetiek”, vagy „templomiak” vagy „akik nem járnak templomba”. Mindenki egyformán beszél, mert ha már két roma van, már rögtön romaniul beszélünk.* (34 éves görögkatolikus férfi)

Az a feltételezésem, hogy az adatközlők válaszaikban megfogalmazzák majd a két felekezet nyelvhasználatában fellelhető szignifikáns különbséget nem teljesült, tehát nem tapasztalják a mindennapi kommunikáció során, hogy a két vallási csoport tagjai szebben vagy többet beszélnének a másik vallási csoport nyelvhasználatához képest.

Az összesített ábrán azt láthatjuk, hogy egy családon kívüli nyelvi szintéren, – ez esetben a templom, imaház közvetlen földrajzi területén – hogyan viszonyulnak a nyelvválasztáshoz az adatközlők. A „Milyen nyelven beszél roma hívőtársaival liturgia/istentisztelet előtt

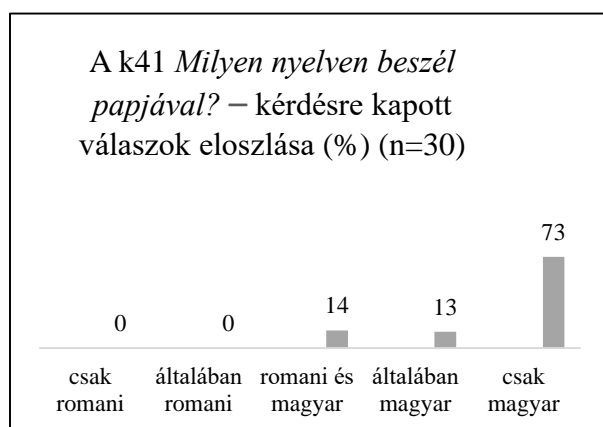


vagy után?” – kérdésre kapott 92%-os „kizárólag romaniul” válasz szintén

beleilleszkedik abba az attitűdbe, hogy a nyelvválasztás elsősorban nem egy-egy hely, hanem a személy származásának függvénye.

21. diagram

A vallási közösségek vezetőinek származása, valamint a szertartás/istentisztelet nyelve szintén sajátos Hodászon, mivel a görögkatolikus egyházközség papja nem roma (magyar), a liturgia nyelve viszont romani nyelvű, míg a helyi Gyülekezet pásztorja roma, az istentisztelet mégis magyarul zajlik. Mindkét közösségbe jellemzően járnak romák és nem romák egyaránt. Azaz van egy szintér, (imaház) amelynek vezetője roma, de a szintéren való hivatalos emelkedett diskurzusok (ének, igehirdetés, az istentisztelet formális és informális rendjének jellemzői) magyarul zajlanak. A másik nyelvi szintér (templom) papja magyar, de minden más emelkedett diskurzus a liturgia előírt, kötött jellege miatt romaniul zajlik, informális diskurzusokra a szertartások alatt nincs lehetőség.



22. diagram

A vallási közösség vezetőjével szemben használt nyelvet tudakoló kérdésben nem volt megfogalmazva szintér, hanem általánosságban kérdeztem rá a vallási közösségek vezetőivel szemben való nyelvhasználatra, azonban majdnem minden esetben a papot vagy a pásztorát a templomhoz

vagy imaházhoz kötötték. Az adatközlők arra a kérdésre, hogy milyen nyelven beszél

papjával, pásztorával szintén, elsősorban a személyek származását foglalmazták meg, illetve a nem roma görögkatolikus atyával való nyelvhasználat kapcsán megfogalmazzák a nyelvtudást, mivel *valamilyen szinten beszéli a romanit*. Mint láthatjuk a görögkatolikus hívek 73%-a kizárólag a magyart használja a nem roma atyával való diskurzusok alkalmával, valamint 13%-uk olykor egy-egy szó, mondat erejéig a romanit is használja. Az interjúk felvételének időpontjában a hodászi görögkatolikus egyházközségben parókusváltás volt. Az előző parókus, több mint 15 évig szolgált itt a közösségben, az adatközlők elmondása szerint jó szinten beszélt a romanit. Az új parókus megközelítőleg egy éve szolgált a községben, az ő romani nyelvtudását kezdetlegesnek ítélték az adatközlők, válaszaikat a két pap romani nyelvtudásának viszonylatában is megfogalmazták.

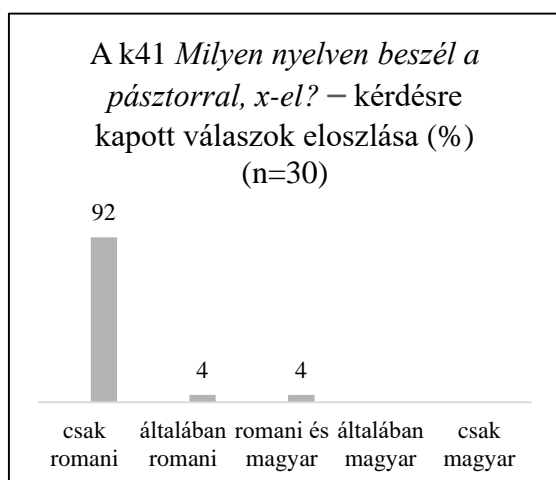
(17.) Interjúrészlet:

T: *Pe soski shib vorbines e rashajeha?* **Ak:** *Hát adalhe csák gazhikanés.* **T:** *Numa gazhikanés? Nich na des дума kareing leste romanes, numa gazhikanés?* **Ak:** *Ööö, sar te phevau, ado nyevo hi. Kavereha zhanahas te vorbinas, de vi leske ba phenas n'odi phanau,*

hogy, hogy öö „esperes úr” vagy „tisztelendő úr”, hanem odi phenav „rashaja”. (Sándor bácsi)

T: Milyen nyelven beszélsz a pappal? **Ak:** Hát ezzel csak magyarul. **T:** Csak magyarul? Nem is szólsz hozzá romaniul, csak magyarul? **Ak:** Ööö, hogy mondjam, ő új. A másikkal tudunk beszélni, de neki is (az újnak) már – mondjuk – nem azt mondom, hogy „esperes úr” vagy „tisztelendő úr”, hanem azt mondom: „rashaja”.¹⁰⁵

Abban az esetben, ha a görögkatolikus hívektől megkérdeztem, hogy a Gyülekezet pásztorával milyen nyelven beszélnek, akkor minden esetben a *romanes* vagyis a *romaniul* volt a válasz, mivel ő is a roma közösség tagja.



A Gyülekezet híveinek válaszában a községben született roma pásztornak nem a státuszát emelték ki tehát, hogy vezető, hanem úgy tekintenek rá, mint a homogén roma közösség egyenrangú tagjára, aki mellel vezeti a Gyülekezetet, vagyis ugyanazon attitűd mentén fogalmazták meg válaszaikat, mint minden más hodászi roma személy esetében (önkormányzati dolgozó, egyházközségi koordinátor, munkatárs).

23. diagram

(18.) Interjúrészlet:

T: Pe soski shib vorbis athe e rashajeha vady e pastoreha? **Ak:** Hát gazhikane. Pastoreha romane, ke romanoj. (32 éves nő, a Gyülekezet híve)

T: Milyen nyelven beszélsz a pappal vagy a pásztorral? **Ak:** Hát magyarul. A pásztorral romaniul, mivel roma. (32 éves nő, a Gyülekezet híve)

(19.) Interjúrészlet:

T: Pe soski shib vorbis athe tye pastoreha, Feriha? **Ak:** Romane. **T:** Pe soski shib vorbis ando dyulekezeto – kanak zhas – angal o sertarashi vady pal odi? **Ak:** Há’ romanes. **T:** Romanes vorbinen. **Ak:** Rom- romaneha szembe ákkor romane, de gazho te hi ákkor gazhikane. (38 éves nő, a Gyülekezet híve)

T: Milyen nyelven beszélsz itt a pásztorral, Ferivel? **Ak:** Romaniul. **T:** Milyen nyelven beszélsz a gyülekezetben – amikor mész – a szertartás előtt vagy után? **Ak:** Há’ romaniul.

¹⁰⁵ A rashaja a rasahaj (pap) vocativus esete.

T: *Romaniul beszéltek.* **Ak:** *Roma – romával szembe akkor romaniul, de ha magyar, akkor magyarul.* (38 éves nő, a Gyülekezet híve)

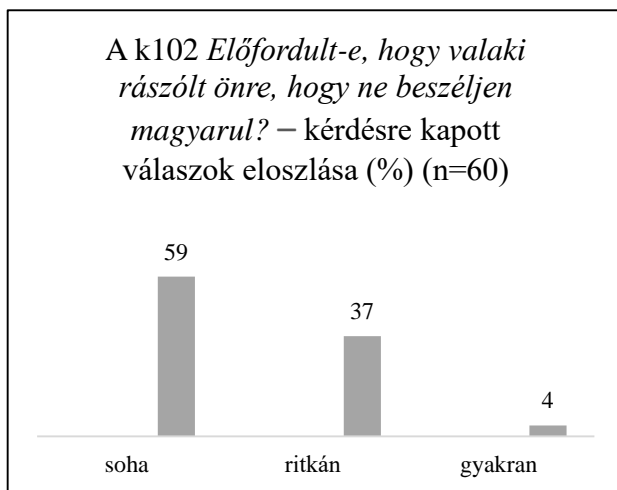
Mint láthatjuk, minden esetben, ha a személy bármilyen a gázsó (magyar) társadalom szerinti státuszt, pozíciót tölt be, a nyelvválasztási attitűd szerint a diskurzus nyelve a romani. Vagyis a hodászi homogén közösség mintegy saját roma társadalmat, szubkultúrát is jelent egyben saját íratlan szokásokkal, törvényekkel, ebbe a kategóriába tartoznak az olyan szavak mögött meghúzódó fogalmak, mint a 'patyiv' – 'becsület', 'tisztesség' (vö. Rostás – Karsai 2001: 86; Courthiade-Rézműves 2009: 270; Vekerdi 2002: 124), valamint a 'kris' 'krisi' 'romani kris' lexémák is, amelyet a szótárak a következőképpen fordítanak le: 'törvény', 'szabály' (Rostás-Karsai: 64); 'bíróság' 'roma hagyományos bíróság' (Courthiade-Rézműves: 206); 'ítélkezés', 'törvénykezés' (Vekerdi: 96). A 'patyiv', és 'kris' szavak fogalmi jelentése azonban sokkal tágabb a vizsgált közösségben is a szótárak által megadott jelentéseknél. A 'patyiv' valamint a 'kris' egymással összefüggő határfogalmak, sok esetben jelentésük 'szokás'; 'hagyomány'; 'etikett'; vagyis egy olyan íratlan szabályrendszer, amely meghatározza a roma közösség viselkedési normáit az élet minden területén, ilyen módon a közösségben az egymás közötti nyelvhasználatot is, vagyis elvárt szokás, hagyomány, illő dolog, hogy roma romával szemben a romanit használja. A következő interjúrészletben jól megfigyelhető, hogy mennyire fontosnak tartja a 'patyiv' és a 'kris' közösség megtartó szerepét egy négy gyermekes adatközlő.

(20.) *Interjúrészlet:*

T: *Ekh romane dadeske vady dake, sohodo, so perdal trubul te del peske shavorenge?* **Ak:** *Hát, elsősorban amari kultura, amari shib..., amaro hagyományi... thaj e romanyi **patyiv**, hogy sar te viselkedil e phurenca szembe thaj ... e kaverenca, hogy... te zhanel, hogy so h'odi **krisi**.* (4 gyermekes apuka)

T: *Egy roma apának vagy anyának, mi az, amit át kell, hogy adjon a gyermekeinek?* **Ak:** *Hát, elsősorban a kultúránkat, a nyelvünket..., a hagyományunkat...és a roma **patyivot**, hogy hogyan viselkedjen az öregekkel szemben...másokkal, hogy...tudja, hogy mi az a **krisi**.* (4 gyermekes apuka)

Az, hogy a romani nyelvhasználat, illetve a romani nyelvválasztás egyfajta kötelező elvárás (kris, patyiv) a hodászi roma közösség egymás közötti diskurzusai során, a következő diagram adatai is alátámasztják.



24. diagram

A 24. sz. diagram adatai szerint az adatközlők 41%-a, köztük 37% ritkán, 4%-uk pedig gyakran kerül olyan szituációba, ahol rászóltak a magyar nyelv használata miatt. Magában a kérdésben nem volt meghatározva sem színtér, sem a beszélgető partner származása, gázsó társadalomban betöltött státusza, amelynek legfőbb célja az volt, hogy az adatközlők maguk fogalmazzák meg az egyes eseteket.

(21.) Interjúrészlet:

T: *Has aba kade, hody varokon duma dyas pe tute, hody na vorbin gazhikane?* **Ak:** *Hát...maskhar romende... kanak hamas...’ta kanak gazhikane vorbindyom, akkor igen, dumadya, hogy...* **T:** *Jekhfarduvar has kasave?* **Ak:** *Has, has, has.* (34 éves adatközlő)

T: *Előfordult már olyan, hogy valaki rád szólt, hogy ne beszélj magyarul?* **Ak:** *Hát...romák között...amikor voltam...hát, amikor magyarul beszéltem, akkor igen, szólt, hogy...* **T:** *Egyszer-kétszer volt ilyen?* **Ak:** *Volt, volt, volt.* (34 éves adatközlő)

(22.) Interjúrészlet:

T: *Has aba kade, hody varikon duma dyas pe tute, hody na vorbin gazhikane?* **Ak:** *Igen, vi kasavi has, kanak romane shavenca¹⁰⁶ han, hody sostar vorbisaves –more – gazhikanas, kanak amen romane ham. Has vi kasavi, has, has vi kasavi.* (42 éves adatközlő)

¹⁰⁶ A „romane shavenca” kifejezés szó szerinti fordítása: „roma fiúkkal”. Ugyanakkor a kifejezés nem határolja le a kort, vagyis nem csak fiatal fiúkra vonatkozik, hanem adott esetben felnőtt, idős férfiakra is. Ezt megszólítást a romák jellemzően egy-egy formális alkalommal a roma közösség megszólítására is alkalmazzák pl. a következő módon: „Romale, shavale!” „Romák, férfiak!” Egy-egy ilyen formális alkalommal a nőket nem illik megszólítani. Hagyományos oláh cigány közösségekben a kris (szokás, törvény) szabályai szerint a nők és férfiak eleve külön helyiségben tartózkodnak egy-egy esemény alkalmával (virrasztás, keresztlő, születésnap stb.), nem illik bemenni a nőnek a férfiak társaságába, kivéve, ha ételt szolgálnak fel, vagy táncra invitálják őket.

T: *Volt már úgy, hogy valaki rád szólt, hogy ne beszélj magyarul?* **Ak:** *Igen, ilyen is volt, amikor roma férfiakkal vagy, hogy miért beszélgetsz – more¹⁰⁷ – magyarul, holott mi romák vagyunk. Volt ilyen is, volt, volt ilyen is.* (42 éves adatközlő)

Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív eredmények azt az igen megbízhatóan kijelenthető állítást erősítik meg, hogy a romani nyelvválasztás a 'kris' és a 'patyiv' szavak fogalma mögött megtalálható közösségi elvárásból ered függetlenül attól, hogy egyébként a roma származású ember, – mint a roma közösség teljes jogú tagja, odatartozó személy – a gázsó (nem roma) társadalomban milyen státuszt tölt be. Vagyis a roma közösségbe tartozás a „törvények”, „szokások” szintjén a közösségben adott esetben nagyobb dominanciával vannak jelen, mint a nem roma társadalom által diktált szabályok, törvények.

2.8.2. A hodászi roma értelmiségekkel végzett kiegészítő kutatás

Azon állításunkat, miszerint a nyelvválasztásban a személy származása a döntő, függetlenül a nem roma társadalomban betöltött státusztól a hodászi roma értelmiséggel egy kiegészítő vizsgálatot, kutatást végeztem.

Értelmiségi személy alatt – a definíció tág értelmezésében – általában véve a művelt, tanult, iskolázott embert szokás tartanunk, értelmiségnek pedig kifejezetten azt a réteget, amely felsőfokú végzettséggel rendelkezik, vagy olyan munkakörben dolgozik, amely objektíve ilyen képzettséget követel meg, vagyis valamilyen szellemi munkát végez, és amely egyfajta intellektuáltságot feltételez az egyes tudományos, valamint kulturális területeken.¹⁰⁸ (Vö. Huszár 1983: 6-9; Mátyai 2002:5) A roma értelmiség meghatározásának tekintetében Kármán (2004: 337) is hasonlóan fogalmaz Kardosra (1992) hivatkozva: „*értelmiségi az iskolázott, felsőfokú végzettséggel rendelkező ember*”. Pontos adatot szinte lehetetlen felállítani a hazai értelmiségek számát illetően, megközelítőleg azonban azt mondhatjuk, hogy magyarországi cigányság, 0,8-1%-a tartozik az értelmiség fenti definíció szerinti

Ilyen esetekben szabad megszólítani az asszonyt, asszonyokat pl. a következő kifejezéssel: „Shej; shejale!” Szó szerinti jelentése: „Lány; lányok!”, azonban ebben az esetben sincs meghatározva a kor, vagyis a kifejezés jelentése: Asszony! Asszonyok! Külön „szabály” rögzíti azt is, hogy milyen esetben, ki használhatja kivel szemben ezt a megszólítást.

¹⁰⁷ A 'more' a 'moro' ('enyém', 'hímnemű') vocativus esete, amelyet kissé magyartalanul a következőképpen lehetne visszaadni: 'enyémim közül való'. Rostás – Karsai a következőképpen fordítja: „Hé, te cigány! (Rostás–Karsai 2001: 77) Ugyanakkor Vekerdi „Hé, barátom”-ként fordítja, hivatkozva a görög μορε (moré) szóra. (Vekerdi 2002: 112.)

¹⁰⁸ Egyes kutatások szerint (Fónai 1995b; Berde 2005) az értelmiségnek tartott személyek egyben egyfajta „elit” pozíciót is betöltenek a nem értelmiségek felfogásában, (pl.: politikus, gazdasági vezető, tudós, művész stb.) ugyanakkor azon személyek, akiket a nem értelmiségek értelmiséginek tekintenek (társadalom elitje) az „elit” pozíciót más szempontok szerint határozzák meg, számukra az „elit” elsősorban a „tudós-kategóriával” egyenlő, ami az értelmiség belső normáinak megfelelő hierarchiát tükröz. (vö. Kristós 2014: 76-77)

kategóriájába, vagyis ennyi cigány/roma személy rendelkezik diplomával. Abból kiindulva azonban, hogy hazai cigányságnak mintegy 20%-át tekinthetjük oláh cigány, (Pálmáné:2007: 52; Lakatos 2008: 171) romani anyanyelvűnek, vagy romani-magyar kétnyelvűnek, azt kell feltételeznünk, hogy ez az arány jóval alacsonyabb, megközelítőleg 0,1-0,2%, azaz a legjobb esetben is alig éri el a 800-1000 főt, amely nagyon alacsony szám minden tekintetben. Annál is inkább fontos kérdés ez, mivel az értelmiségnek kulcsszerepe van abban, hogy saját nemzete, népe nyelvét fenntartsa, és ápolja, ugyanakkor mintaadó szerepe és nagy felelőssége is van nyelvhasználati tekintetben is (Kiss 2005: 13-20). Az értelmiség által meghatározott nyelvhasználat, kifejezésmód, ízlés, a „helyes” nyelvhasználatként, kifejezésmódként és ízlésként jelenik meg a többi társadalmi csoportok számára is (Kristóf 2014: 27 hivatkozik: Bourdieu 1978b), vagyis az értelmiség által használt nyelv (stílus, regiszterek stb.) „mintaként” jelenik/jelenhet meg más társadalmi csoportok nyelvhasználati attitűdjében is. (Hegyi 2012:117)¹⁰⁹ A cigány értelmiség szerepének fontosságát hangsúlyozza a romani nyelv megtartása, fejlesztése, illetve használatát illetően, amelyet a legfontosabb kulturális értékének tart.

„A szakma legjobbjainak azért célszerű megszólalni az ügyben, hogy minél megnyugtatóbban rendeződjék a romani nyelv jelenlegi státusza, és meg tudjuk őrizni a jövő nemzedékek számára a nyelvközösségeket, amelyek a cigányság legfontosabb kulturális értékét jelentik. Jelen cikket a termékeny szakmai viták előszobájának tartom” (Hegyi 121).

Nagyon fontos a kutatás szempontjából megvizsgálunk azt, hogy a helyi hodászi roma értelmiség miként látja a hodászi romák romani-magyar, és – mint a közösség tagjai – saját maguk nyelvhasználatát.

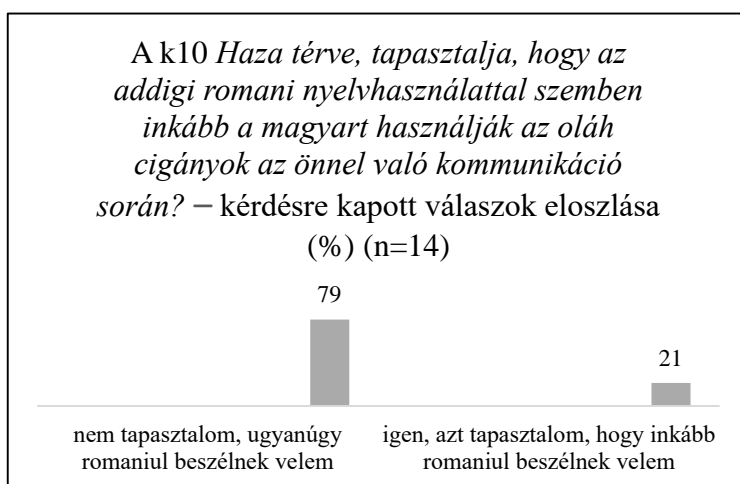
Az eddigi eredmények ismeretében azt kell feltételeznünk, hogy a saját roma társadalomba való tartozás, tehát az, hogy valaki a hodászi roma közösség tagja, felülírja a gazsó (magyar) társadalomban betöltött státuszt a nyelvválasztás tekintetében. Mindegy tehát, hogy pap az illető, önkormányzati képviselő, egyházközségi koordinátor stb., ha roma az illető, akkor a diskurzus nyelve a romani lesz.

¹⁰⁹ Hegyi Ildikó cikkében kifejezetten a vizsgált hodászi roma közösségből származó, ott felnevelkedő Rézműves Melinda 2012-ben megjelent „E romani shib thaj e literatúra: vash e angluni klasa: írka 1” valamint „E romani shib thaj e literatúra: vash e angluni klasa: írka 2. - első és második osztályosok számára készült munkafüzetek fontosságát, és azon megjelenését méltatja: „*Mérföldkőnek tartom, hogy közoktatásunk palettáján megjelenik egy olyan tankönyv, amely a cigány (romani) nyelvoktatását tűzi ki elsődleges célul. Ahhoz, hogy a cigány nép megőrizhesse nyelvét és kultúráját, a politikai döntéshozóknak, a cigány és nem cigány értelmiségnek támogatást kell nyújtani: ehhez jó lehetőség e könyvek megírása és megjelentetése.*” (Hegyi: 117-118)

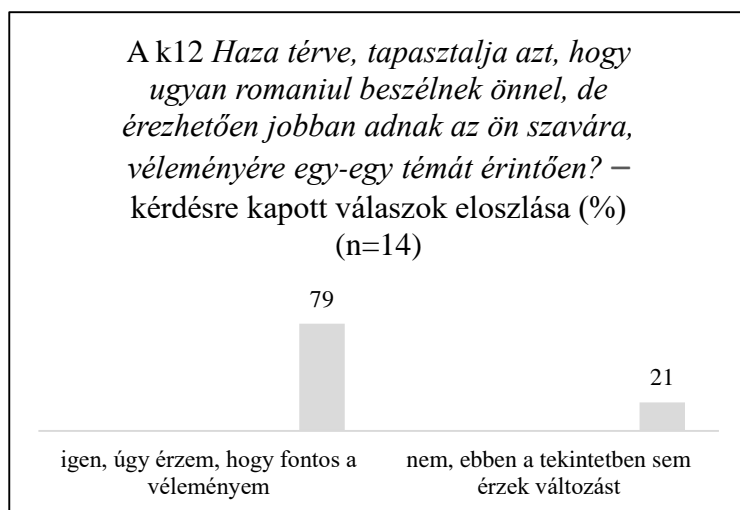
Hodász abban a kiváltságos helyzetben van, hogy viszonylag sok olyan roma diplomás, értelmiségi személy van, aki a közösségből származik, illetve többen egyetemre, főiskolára járnak. A már diplomával rendelkezők között egy személy néprajzkutató, öt személy óvodapedagógus, egy antropológus, egy jogász, illetve egy közgazdász. Közülük csupán egy ember dolgozik helyben, Hodászon. Az öt óvodapedagógus közül hárman dolgoznak, kettejük munkát keres, mindegyikük Hodászon lakik. A Corvinuson végzett közgazdász a fővárosban él és dolgozik egy cég felsővezetőjeként, de rendszeresen haz látogat szüleihez, családjához. A CEU-n végzett antropológus hölgy szintén Budapesten él, jelenleg MA képzésben vesz részt, ő is rendszeresen haz látogat Hodászra. A Debreceni Egyetemen végzett jogász sokáig Hodász község önkormányzatánál dolgozott jegyzőként, néhány éve azonban ő is elköltözött a községből, azonban a többiekhez hasonlóan rendszeresen hazajár családjához. Rajtuk kívül a hodászi roma közösségből a 2017/2018-as tanévben összesen 9 személy járt valamely diplomát adó felsőoktatási intézménybe. Közülük egy személy a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán végzős szociális munkás, egyben a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola (SZGHF) hittanár-nevelő szakos II. éves hallgatója. Egy ember szintén a SZGHF civil teológus szakán II. éves hallgató. Egy fő a Pázmány Péter Katolikus Egyetem politológia BA szakán végzős hallgató. Egy fő a Debreceni Református Egyetem tanító szakán II. éves hallgató, aki a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán 2017 decemberében szociális munka és ifjúságsegítő szakán diplomát is szerzett. Ez utóbbi szakon várhatóan idén két fiú végez majd, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelői szakon két leány, továbbá egy fiú szociális munkásként végez majd, szintén ezen a karon.

A velük végzett 2018 tavaszán végzett kérdőíves kutatásnak az volt a célja, hogy egyrészt válasz kapjak arra a kérdésre, hogy vajon velük szemben, mint értelmiségi romákkal szemben, változik-e az eddig bemutatott nyelvhasználati attitűd, másrészt, mint kontrollcsoport tudják-e igazolni azt a tézisszerű állítást, miszerint *roma romával romaniul beszél* a színtértől függetlenül. A kérdésem tehát nem az értelmiség nyelv választására irányult elsősorban, hanem kifejezetten arra, hogy ők, mint a hodászi roma közösség értelmiségi tagjai, tudják-e igazolni az adatközlők válaszaiban megfogalmazott nagyon domináns színtértől független romani nyelv választási attitűdöt, azáltal, hogy megfogalmazzák azt, hogy velük szemben melyik nyelvet használják.

A kiegészítő kérdőív 17 kérdésből állt. Többek között rákérdezett az adatközlők anyanyelvére, hazautazásának gyakoriságára, végzettségére, a velük való nyelvhasználatra a romák részéről.



25. diagram



26. diagram

A kiegészítő kutatás egyik legfőbb kérdése az volt, hogy a hodászi roma értelmiség érez-e változást a romák részéről a velük való nyelvhasználat során, vagyis inkább magyarul beszélnek velük, vagy továbbra is a romanit használják általában velük szemben is.

Az diagram adatai szerint az a

hodászi roma értelmiség 79%-a (11 ember) nem tapasztalta, hogy megváltozott volna a velük való nyelvhasználat, továbbra is romaniul beszélnek velük is. Három adatközlő válaszolt úgy, hogy miután főiskolára, egyetemre kezdett el járni, hazaérve inkább magyarul beszéltek/beszélnek velük, annak ellenére, hogy előtte jellemzően romaniul beszéltek velük. Ők

mindhárman a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési szakára járnak, mindhárman nők. Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak, hogy a többiekkel ellentétben miért csak a velük szembeni nyelvhasználat változott meg, nem tudtak egyértelmű választ adni.

Mindenesetre a következő diagram ugyanazokat az adatokat hozza, amelyeket a megelőző diagram adatai is. Az értelmiségi adatközlők 79%-a nem érez semmilyen változást a velük szembeni nyelvhasználatban kapcsolatban, vagyis továbbra is ugyanúgy beszélnek velük, jellemzően romaniul, ahogy ezt a szociolingvisztikai kérdőív erre vonatkozó adatai is alátámasztják. A változást leginkább nem a nyelvhasználatban látják, hanem abban, hogy a roma közösség tagjai az addigiaknál fontosabbnak tartják a véleményüket közéleti kérdésekben. A 21%-ot képező három lány ugyanakkor nem érzi a többség által képviselt

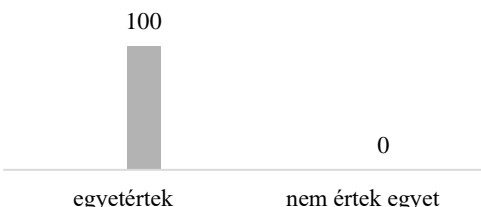
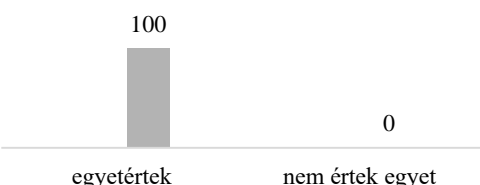
véleményt, ők ebben sem tapasztalnak változást, aminek nyilvánvalóan szintén több oka is lehet. Nőként nem járnak olyan színterekre, ahol társadalmi vitát folytatnak, vagy éppen nem annyira kommunikatívak, vagy ritkábban járnak haza.

A hodászi roma értelmiségiekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 13. 14. 15. 16. és 17. zárt kérdései egy-egy állítást tartalmaztak, amelyeket a szociolingvisztikai kérdőív egy-egy nagyon fontos kutatási eredményét foglaltak magukba. Az eredmények alátámasztása érdekében arra kértem a hodászi roma értelmiség tagjait, hogy döntsék el, hogy egyetértenek-e az eredményekkel, természetesen a velük végzett kutatásban nem részleteztem, hogy ezek az eredmények a szociolingvisztikai kérdőív eredményei, hogy semmilyen módon ne befolyásoljam a véleményüket.

Az előzetes eredmények ismeretében a következő állításokat fogalmaztam meg:

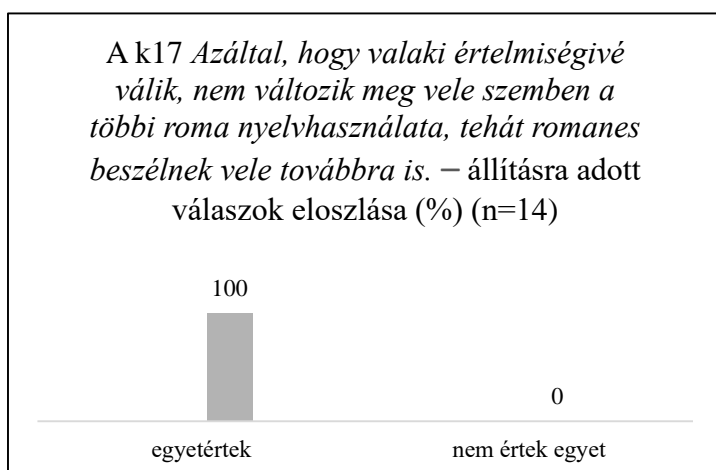
- Az oláh cigányok az oláh cigányokkal általában romanes beszélnek.
- Illő, hogy roma a romával romanes beszéljen.
- Fontos romanes beszélni, hogy az oláh cigány kultúra részesei legyünk.
- Azáltal, hogy valaki értelmiségivé válik, nem változik meg a romani nyelvhasználat.
- Azáltal, hogy valaki értelmiségivé válik, nem változik meg vele szemben a többi roma nyelvhasználat, tehát romanes beszélnek vele továbbra is.

Mint látható az állítások központjában a romani nyelv használata áll, olyan esetre utalva, amikor romák egymás közt folytatnak diskurzust, tehát nincs a társaságban nem roma (magyar), vagy nincs olyan távolságban nem roma (magyar), aki hallhatná a romani nyelvű beszélgetést. Az öt állításból az első három a hagyományos oláh cigány közösség tagjainak összetartozásának tudatából ered (vö. 2.6.2. fejezet), míg a két utolsó állítás egyike a közösségből származó, de időközben onnan elkerülő, értelmiségivé váló roma saját nyelvhasználatának szubjektív megítélésére kíváncsi, az utolsó állítás pedig a velük, mint értelmiségiekkel való nyelvhasználatra/nyelvválasztás felől tudakozódik.

A k13 <i>Az oláh cigányok az oláh cigányokkal általában romanes</i>	A k14 <i>Illő, hogy roma a romával romaniul beszéljen. –</i>												
<p>A k15 <i>Fontos romanes beszélni, hogy az oláh cigány kultúra részesei legyünk. – állításra kapott válaszok eloszlása (%) (n=14)</i></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Válasz</th> <th>Arány (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>egyetértek</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>nem értek egyet</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Válasz	Arány (%)	egyetértek	100	nem értek egyet	0	<p>A k16 <i>Azáltal, hogy valaki értelmiségivé válik, nem változik meg a romani nyelvhasználat. – állításra kapott válaszok eloszlása (%) (n=14)</i></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Válasz</th> <th>Arány (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>egyetértek</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>nem értek egyet</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Válasz	Arány (%)	egyetértek	100	nem értek egyet	0
Válasz	Arány (%)												
egyetértek	100												
nem értek egyet	0												
Válasz	Arány (%)												
egyetértek	100												
nem értek egyet	0												

27. diagram

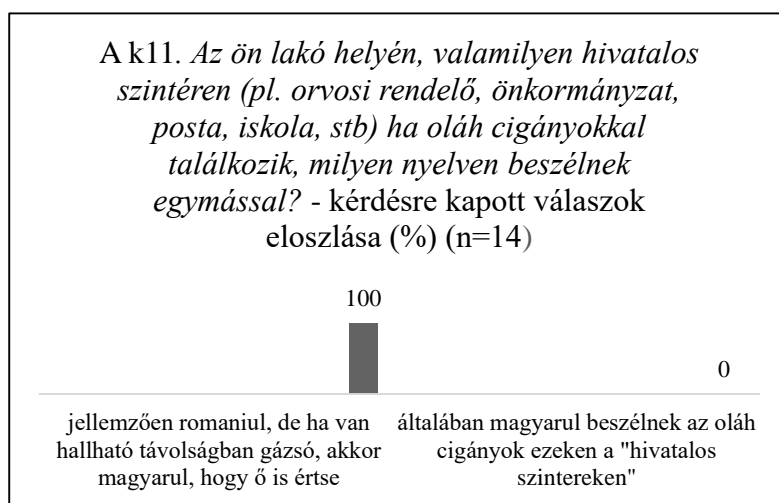
Az hodászi roma értelmiségiek minden kétséget kizáróan megerősítették az állításokat. Véleményük szerint is az oláh cigányok egymással – ahogyan ők maguk is – romaniul beszélnek. A romani nyelv választás egyfajta közösségi elvárás is, vagyis illő, hogy roma romával romaniul beszéljen. Ez egyben az oláh cigány kultúrában való megmaradás legfőbb záloga. Azáltal, hogy valaki a homogén közösségből egy gázsó társadalom szerinti státuszt betölt, a gázsó társadalom szerinti értelmiséggé válik, nem változik meg saját nyelvhasználata, a közösség tagjaival továbbra is *romanes* (romaniul, cigányul) fog/kell beszélni. Ha adott esetben valaki mégis a magyar nyelvet használja, akár meg is szólhatják főleg a férfiak társaságában (vö. 21. és 22. sz. interjúrészlet), mivel ezzel adja meg a tiszteletet a társaság tagjainak. A magyar nyelv használatát egyfajta „beképzeltség”, „önteltség” „kivagyiság” szimbólumaként is értelmezik az oláh cigányok bizonyos formális közösségi alkalmakkor (keresztelő, születésnap, lakodalom stb). Elvárják az értelmiségiektől, hogy nyelvhasználatukban se felejtsek el, hogy „honnan jöttek”, vagyis figyelmeztetik őket, hogy attól, mert főiskolára, egyetemre járnak, nem szűnnek meg a homogén közösség tagjai lenni.



Az hodászi értelmiségi réteggel végzett kiegészítő kérdőíves kutatás 17. sz. kérdése az volt, hogy amióta főiskolások, egyetemisták, diplomások lettek, és/vagy a nem roma társadalomban adott esetben

28. diagram

igen illusztris státuszt, pozíciót töltenek be, haza érve tapasztalnak-e a velük szembeni nyelvválasztásban eltérést a romák részéről, vagyis jellemzően inkább magyarul vagy inkább romaiul beszélnek velük. Látható a 28. sz. digram adatain, hogy az előző kérdések állításaival megegyező eredmények születtek, egyértelműen meg tudták erősíteni a szociolingvisztikai kérdőív eredményeit, vagyis az, hogy ki milyen státuszt tölt be a nem roma társadalomban, nem befolyásolja a nyelvválasztást. A roma közösségbe való tartozás, az „oláh cigány lét”, a „romaság” nagyobb identitásformáló faktor, mint minden más „külső” tényező, legalábbis a nyelvválasztás/nyelvhasználat terén.



29. diagram

Egy másik igen fontos kérdés a szinterekhez kapcsolódott. A szociolingvisztikai kérdőív eredményei azt mondták, hogy függetlenül attól, hogy milyen szintén vannak a romák, ha a beszélgető partner szintén roma, akkor romaiul fognak beszélni egymással, kivéve abban az esetben, ha hallható távolságon belül van

egy nem roma is, ez esetben – témától függően – magyarul is beszélnek, adott esetben – szintén témától függően, mintegy tolvajnyelvfunctiót betöltve – a diskurzus nyelve továbbra is a romani lesz, hogy a nem roma személy ne értse meg miről beszélnek a romák. Az értelmiségi romákkal való kiegészítő kutatás erre vonatkozó eredménye a következő.

A hodászi értelmiségiek a szociolingvisztikai kérdőív erre vonatkozó eredményét szintén megerősítették. Mindegy tehát, hogy milyen szintén vannak – orvosi rendelő, önkormányzat, posta – a diskurzus nyelve egymás között a romani lesz.

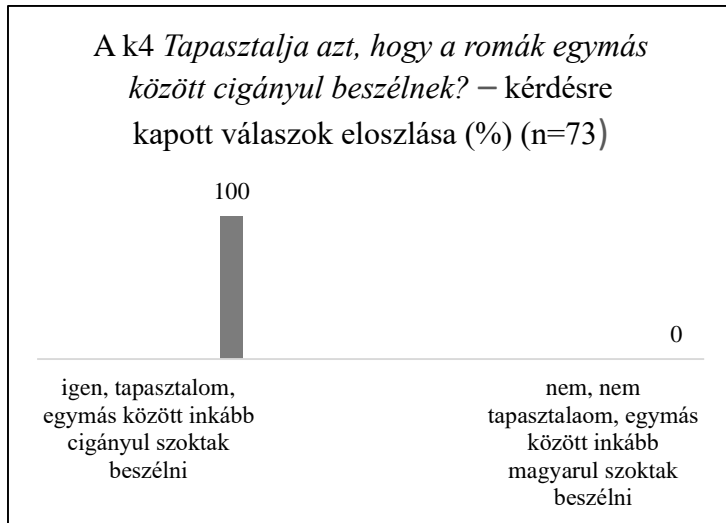
Ha a roma gyermekek követik a „kris” és a „patyiv” elvárásaiból eredő sajátos **nyelvválasztási stratégiát**, amely egyfajta **nyelvi-szocializációs folyamat része**, akkor nagy bizonyossággal kimondható, hogy az óvodákban, iskolákban is **a roma gyerekek egymás között romaniul fognak beszélni.**

2.8.3. A hodászi intézmények nem roma (magyar) dolgozóival végzett kiegészítő kutatás

Eddigi eredményeinket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a hodászi romák egyöntetű véleménye szerint függetlenül a szintértől az egymás közötti diskurzus nyelve a romani lesz. Adott esetben (hallható távolságon belül magyar is van) magyar nyelven is beszélnek. A szakirodalmak általában egy-egy eredmény megerősítésére többféle módszert is alkalmaznak, pl.: megfigyelés, vagy rejtett diktafonfelvétel, ami azonban etikai kérdéseket vet fel, ha egy intézményben hangrögzítőt vagy videokamerát helyezünk el, majd a felvételek után kérjük az ott megforduló több száz ember beleegyezését. Ezért inkább azt a módszert választottam, hogy 2017-telén, illetve 2018 tavaszán felkerestem a községben található intézményeket. Az intézményvezetőkkel, illetve a részintézmények vezetőivel interjút készítettem, valamint az ezekben az intézményekben dolgozó nem romákkal, a helyi terminus használat szerint értendő *magyarokkal* kérdőíves kutatást végeztem. A kérdőíves kutatás célja azt volt, hogy a romák által elmondott nyelvválasztási stratégiát, azaz, hogy ezeken a hivatalos szintereken is romaniul beszélnek, vagy adott esetben magyarul, meg tudják-e erősíteni az itt dolgozó magyarok. Tapasztalják-e ugyanezt, tudják-e az okát, értéként tekintenek-e erre? Mivel napi szinten találkoznak romákkal ezeken a szintereken, ezért egyben a község magyar lakosainak véleményét is tükrözik a lentebb tárgyalt eredmények. Jelen alfejezetben a községben található minden releváns intézmény magyar dolgozóinak tapasztalatát, a romák nyelvhasználatához/nyelvválasztásához való attitűdjét fogom bemutatni, kivéve az óvodákat és az iskolákat, ugyanis azokat a következő fejezetben kívánom részletesebben bemutatni, mint fő fejezetet.

A kiegészítő kutatásban résztvevő hodászi intézmények listája				
Sója Miklós Szociális Intézmény és Cigány Családok Átmeneti Otthona			3 fő magyar dolgozó	
Ceferino	Gimenez	Malla	Házi	13 fő magyar dolgozó
Segítségnyújtó Szolgálat				
Hodászi Szociális Szolgáltató Központ – Család- és gyermekjóléti Szolgálat				12 fő magyar dolgozó
Cine Mihály Könyvtár				10 fő magyar dolgozó
Posta				3 fő magyar dolgozó
Hodászi	Magyar	Görögkatolikus		8 fő magyar dolgozó
Egyházközség				

Hodászi Polgármesteri Hivatal	14 fő magyar dolgozó
Hodászi Görögkatolikus Magyar Egyházközség	9 fő magyar dolgozó
Roma Tájház	1 fő magyar dolgozó
Össz:	73 fő



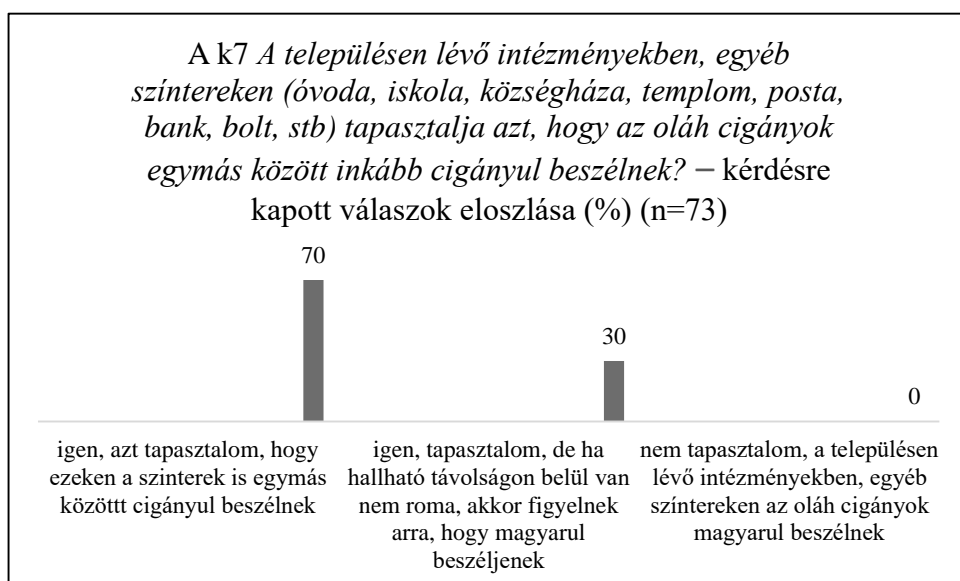
30. diagram

A szociolingvisztikai interjú, illetve az értelmiségi romákkal végzett kiegészítő kutatás idevonatkozó eredményeit megerősítendő az intézmények magyar munkatársaival végzett kérdőíves kutatás 4. sz. kérdése a következő volt: „*Tapasztalja azt, hogy a romák egymás között cigányul beszélnek?*”

A 73 fő magyar dolgozó egyöntetűen azt válaszolta, hogy

tapasztalataik szerint a helyi oláh cigányok inkább cigányul szoktak beszélni egymással, egymás között.

A következő diagram adatai azt mutatják, hogy a Hodászon található intézményekben milyen nyelven beszélnek az oláh cigányok egymás közt az intézmények magyar dolgozói szerint.



31. diagram

A magyar adatközlők megerősítik, amit a romák a szociolingvisztikai interjúkban, valamint az értelmiségi romák a velük készített kiegészítő kutatásban alátámasztottak: „Romák, romákkal romaniul” beszélnek egymás között, jellemzően nem befolyásoló tényező, hogy milyen szintéren vannak. Legyen az takarékszövetkezet, könyvtár, családsegítő központ, orvosi rendelő váróterme stb., az egymás közötti nyelv a romani. Érdekes az a tény is, hogy a magyar adatközlők csak 30%-a válaszolta azt, hogy a romák figyelnek arra, hogy ha magyar van a közelben, akkor a diskurzus nyelve a magyar lesz, ugyanakkor ez a szám beleillik a romani tolvajnyelvfunckiójának meglétére, vagyis adott esetben olyan témákat érinthetnek a romák, amit nem szeretnének, hogy értsenek a magyarok.

A 6. sz. kérdés (9. táblázat) azt kérte az adatközlőktől, intézmények dolgozóitól, munkatársaitól, vezetőitől, hogy fogalmazzák meg, véleményük szerint miért váltanak át a romák adott esetben magyar nyelvről, cigány nyelvre ezeken a színtereken.

9. táblázat

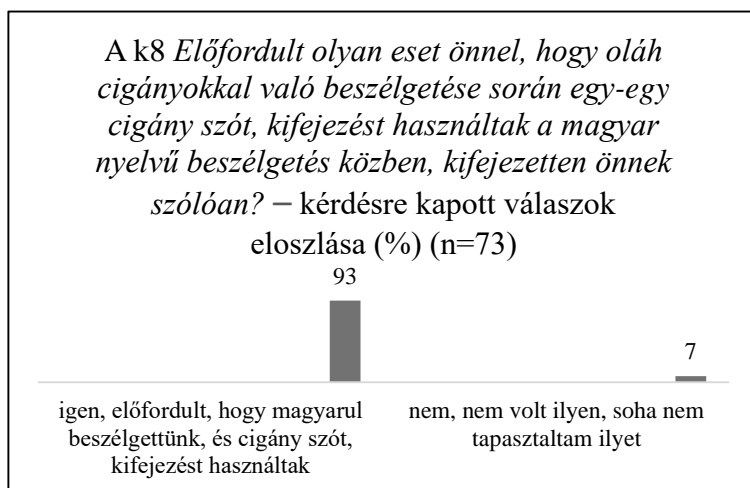
<p>A k6 Ön szerint miért váltanak át a romák magyar nyelvről cigány nyelvre ezeken a színtereken? – jellemző válaszok</p>

<p>– „Nem akarják, hogy értsük, mit mondanak.”; – „Nem akarják, hogy tudjam, miről beszélnek”; – „Szerintem nekik könnyebb ez a nyelv”; – „A magyarok ne értsék, hogy miről beszélnek.”; – „Nekik ez a természetes.” – „Megtalálja azokat a szavakat, amik sokszor magyarul nem jutnak eszükbe.”; – „Hogy ne lehessen érteni.”, – „Nem akarják, hogy értsék őket.”; – „Valami fontos dolgot akarnak mondani, és mert cigányul jobban szeretnek beszélni.”; – „Olyan dolgokat mondanak, hogy mi ne tudjuk.”; – „Megszokás.” – „Jobban ki tudják magukat fejezni”; – „Hogy ne tudja a magyar, hogy mit beszélnek.”; – „Nem minden magyar szót ismernek, így helyettesítik a saját nyelvvel.” – „Egyszerűbb nekik a cigány nyelv, s nem mindent tudnak kifejezni magyarul”. – „Könnyebb a cigány nyelvet beszélni nekik.”; – „Anyanyelvük, ezért cigány nyelven tudják magukat pontosabban kifejezni. Reflexként váltanak át.”; – „Jobban ki tudják fejezni magukat az</p>

anyanyelvükön.” – „Egyes szavakat csak cigányul tudnak mondani.” – „A cigány nyelvet beszélik anyanyelvi szinten, így tudják a legkönnyebben és legváltozatosabban kifejezni magukat.”; – „Nekik ez az anyanyelvük”; – „Nem akarják, hogy mindent megértsük, amiről beszélnek”; – „Anyanyelv szerinti gondolkodásmód.” – „Nem akarják kifejezni a magyarok előtt őszintén bármiről a véleményüket.”; – „Mert mindkét nyelven beszélnek, ezért így is, úgy is mondják.” – „Mert két nyelven beszélnek.”

A magyarok által adott válaszokban is jellemzően háromféle okot láthatunk. Egyrészt a hódászi magyar lakosság szerint is a romani nyelvhasználat egyfajta tolvajnyelvként funkcionál, bármilyen szintén. Másrészt sokan az anyanyelv használatára fektetik a hangsúlyt, vagyis „természetesnek” ítélik meg ezt a nyelvhasználatot. Harmadrészt – a legkevésbé jellemző módon – a kétnyelvűsége helyezi a hangsúlyt, tehát szintén természetesnek veszik, hogy egyik nyelven és másik nyelven is beszélnek a romák.

Az, hogy mennyire természetes, vagy – ahogy a magyar adatközlők fogalmaznak – „automatikus”, „reflexszerű” a magyarról romanira átváltás, a kérdőív 8. sz. kérdésére kapott válaszok is jól reprezentálják. Úgy tűnik azonban, hogy ez a fajta nyelvhasználat csak bizonyos bizalmi viszony kialakulása után válik láthatóvá/hallhatóvá.



32. diagram

A fennemlített intézményekben romák és nem romák egyaránt vannak, egymás munkatársai is, vagyis napi érintkezésben vannak nemcsak a község kevésbé formális szinterein, hanem kifejezetten az intézményekben is. Mint azt a 32. sz. diagram adatain láthatjuk, a magyar munkatársakkal való magyar beszélgetés folyamán nagyon

gyakran előfordul az, hogy valami oknál fogva a diskurzusba romani szavakat, kifejezéseket is használnak a romák kifejezetten a magyar munkatárshoz beszélve. Ennek oka – az intézmények vezetőivel végzett diktafonra rögzített interjúk szerint – a roma munkatársakban időközben kialakult bizalom a magyar munkatársak iránt.

Minden intézményvezető beszámolt arról, hogy amikor odakerültek, a roma dolgozók kifejezetten csak magyarul beszéltek velük, nagyon távolságtartók voltak. Ők szintén megfigyelték azt, hogy a romák egymás között romaniul beszéltek, vagy a magyar nyelv használata során, valami oknál fogva egymásnak romaniul mondtak valamit. Szerintük azért, mert valami olyat mondtak, amit nem szerettek volna, hogy értsenek az intézményvezetők. Mindemellett kivétel nélkül beszámolnak arról, hogy a kezdeti távolságtartás megváltozott azután, hogy az intézményvezető maga is elkezdte használni a romanit. Sokkal bizalmasabb lett a viszony, a roma dolgozók rendszeresen használnak roma szavakat, mondatokat velük szemben, így a roma közösség kvázi tagjaivá váltak.

Az intézményvezetőkkel az adott intézményben végeztem az interjúkat, négy szemközt az intézményvezetők irodájában 2017 telén és 2018 tavaszán. Minden esetben nagyon készségesek voltak, és mindannyian nagyon értékesnek találták a témát, amelyet felvezettem nekik, mint doktorandusz. A velük folytatott interjú nagyon közvetlen volt, a diktafonfelvételhez mindenki hozzájárult. Mivel nagyon értékes gondolatokat mondanak az általuk tapasztalt roma kollegáik nyelvhasználati szokásairól, valamint az ehhez kapcsolódó bizalmi viszonyról, ezért jónak látom, hogy nagyobb lélegzetvételi részleteket mutassak be a velük végzett interjúkból.

(23.) Interjúrészlet:

„Hat éve dolgozom itt, mint intézményvezető. Az elején nagyon furcsa, és zavaró volt, hogy nem értem, hogy mit beszélnek, de soha nem kérdeztem rá. Féltéve kellettem, amíg megszoktam ezt a fajta nyelvhasználatot... Nem mondom, hogy nehezen fogadtak el a romák, de akkor éreztem igazán átütő változást, amikor romaniul megszólaltam, hogy „So?” (Mi?). Nagyon meglepődtek, hogy a nyelvüket használtam. Innentől kezdve rendszeresen használnak a velem való magyar beszélgetés során romani szavakat: „Soj shej, sar han?” „Soski butyi trubul te keras” (Mi a helyzet te lány, hogy vagy?; Mit kell ma dolgoznunk?) Az évek alatt sok szót, mondatot megtanultam... Ezeket használom a munkám során, úgy gondolom ez nekik is egy bizalom felém....” (7 éve intézményvezetőként dolgozó adatközlő)

(24.) Interjúrészlet:

„Hét éve dolgozom itt. Mi itt 27-en vagyunk. (...) Ha többen vagyunk, a roma dolgozók figyelnek arra, hogy magyarul beszéljenek, de ha egymás között vannak mindig romaniul beszélnek, azonban egymásra is rászólnak, hogy „na vorbin romanes” (ne beszélj romaniul)... én abszolút pozitívan csalódtam a munkavégzésüket tekintve is. Teljesen természetessé vált számomra egy idő után, hogy romaniul szólnak hozzám. Rengeteg dolgot

megérték, de csak nagyon ritkán válaszolok vissza, félek, hogy nem jó a kiejtésem, de egyre jobban merek válaszolni.” (6 éve intézményvezetőként dolgozó adatközlő)

(25.) Interjúrészlet:

„Én 2012 óta dolgozom itt. Féléven keresztiül nem nagyon szerettek. Hallottam, hogy egymás között csak romaniul beszélnek. Mondjuk, ez nekem nem volt idegen, mert magam öt nyelven beszélek, (oxfordi angol nyelvvizsgám van, beszélek oroszul és lengyelül is) de romaniul semmit nem tudtam. Jácinta, az egyik dolgozónk segített fordítani. Közben vettem a cigány-magyar szótárt. Jegyzeteltem a szavakat, amiket hallottam a nap folyamán. Haza mentem, és megnéztem mit jelentenek. Egy bográcsozás alkalmával, az itt töltött idő 7 hónapja után mondtam egy mondatot romaniul: „Dikh othe, ko h’odi!”¹¹⁰ Ledöbbsent mindenki. Kérdezgettek, honnan tudok romaniul (...) Addig senki nem hívott be a házába. Másnap sok meghívást kaptam vacsorára, és megtanultam a szokásaikat is folyamatosan, mit illik, mit nem, mi az elvárás. Ezt követően olyan szinten változott meg a kapcsolatunk, hogy azóta csak romaniul beszélnek velem, ugyanis hét év alatt nem mondom, hogy tökéletesen, de jól beszélem a cerhárít. A mindennapjaink során a romákkal romaniul beszélek, a magyar kollegákkal magyarul. Ez szerintem mindenhol így kellene, hiszen ez az ő anyanyelvük!” (6 éve intézményvezetőként dolgozó adatközlő)

(26.) Interjúrészlet:

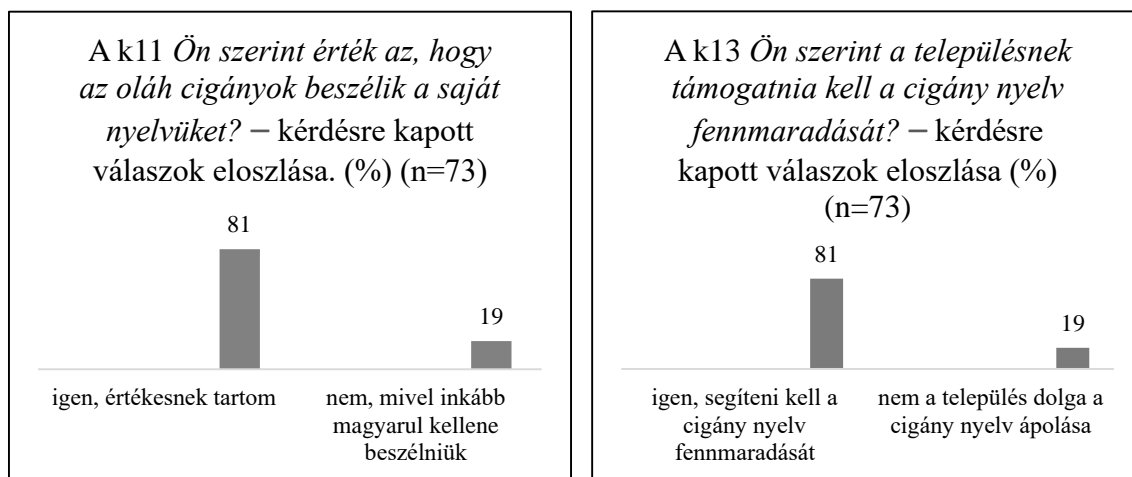
„2008. február 17-e óta dolgozom itt, Péter. Számomra olyan itt lenni, mintha az otthonunk lenne. (...) Amikor ide kerültem, akkor nagyon zavaró volt, hogy lányok a nővérpultban cigányul beszélgettek, és én semmit nem értettem. Én meg tudni akartam mindent. Vettem egy szótárt, többször neki futottam, de nem valami jó a nyelvérzékem, viszont nagyon sokat tudok már velük beszélni, és értem, mit mondanak. Sokszor mondják is egymásnak a lányok: „Szilvi előtt ne beszéljete, mert érti.” (...) Otthon is beszélek a gyerekeimmel. A fiam mindig megkérdezi: „Anyu, mit beszélsz? Már megint cigányul beszélsz?” (...) Én sokat változtam általuk, úgy gondolom ez a természetes, a két kultúra kiegészíti egymást. (...) Nagyon fontos a cigány nyelv, ugyanis volt olyan ellátottunk, aki csak cigányul beszélt, és nem is volt hajlandó elfogadni csak roma ápolót.” (10 éve intézményvezetőként dolgozó adatközlő)

A fenti négy interjúrészlet tartalmi mondanivalójának közös pontja, hogy mindannyian beszámolnak a kezdeti hideg fogadtatásról. Mindannyiuknak megközelítőleg félév kellett ahhoz, hogy valamilyen szinten el tudják magukat fogadtatni a roma dolgozókkal, aminek a legfőbb eszköze a romani nyelv használata volt. Akkor változott meg a roma dolgozók viszonya az intézmények vezetőivel, amikor az elkezdett feléjük egy-egy szót, kifejezést használni a saját nyelvükön. Ezáltal elfogadták őt, mint főnöküket, sőt kifejezetten bensőséges viszonyt kezdtek el vele ápolni, hiszen több esetben a saját házukba is meghívást kaptak, a roma közösség kvázi tagjává vált a nem roma intézményvezető. A nem romák romani nyelvhasználata a roma közösségben egyfajta bizalmi viszonyt alakított ki. Kutatási kérdéssé

¹¹⁰ A kifejezést megközelítőleg a következőképpen tudnánk lefordítani: „Nézd már, ki az?!” A kifejezés kontextustól függően lehet nagyon ironikus, vicces, cinikus is. Az interjúban szereplő roma kolleganőkről tudni kell, hogy nagyon viccesek, jó humorúak. Nagy valószínűséggel ez a mondat, viccelődés segítette a közeledést az intézményvezető és a roma kolleganők között.

vált tehát, hogy vajon ugyanilyen bizalmi viszony alakul ki akkor, ha a pedagógus használja a romani nyelvet a roma diákokkal való kommunikáció során (vö. 5.2. fejezet)

Mindenesetre a intézmények magyar dolgozóival készült kérdőíves interjú 9. sz. – „*Ön ért valamennyire cigányul?*” – kérdésére 100%-os igenlő válasz adtak. A következő kérdésben arra kértem őket, hogy soroljanak fel néhány szót, kifejezést, amit ismernek. A két kérdést azonban csak bevezető kérdésnek szántam a következő kérdéshez, amely a nem roma lakosság romaniról alkotott nyelvideológiai attitűdjét volt hivatott vizsgálni.



34. diagram

A két diagram eredményei szerint a helyi intézményekben dolgozó nem romák 81%-ban értékesnek találják, hogy a romák használják, beszélik a nyelvüket, míg 19%-uk úgy nyilatkozott, hogy nem érték az, hogy az oláh cigányok beszélik a romanit, mivel inkább magyarul kellene beszélniük. Ugyanez az arány annál a kérdésnél is, hogy a településnek feladata-e a romani nyelv ápolása. Mint látjuk 59 fő (81%) szerint a településnek segítenie kell a romani fennmaradását, támogatni kell azt, ezzel szemben 14 fő (19%) szerint a településnek nem feladata a helyi romák nyelvének ápolása, támogatása. A két megegyező szám természetesen ugyanazon intézmény, ugyanazon dolgozóinak véleményét tükrözi. A kiegészítő kutatás az egyik legfőbb intézmény, a Polgármesteri Hivatal dolgozóinak véleményét tükrözi a 19-19%-os negatív attitűd. A hivatal egyik elöljárója szerint abból az aspektusból fogalmazták meg véleményüket, hogy a romák „nem tudnak elég jól magyarul beszélni”, így sokkal jobb lenne, ha inkább csak magyarul beszélnének, valamint nem a település dolga a romani támogatása, hanem a roma közösség feladata annak fejlesztése. Amikor megkérdeztem, hogy a roma közösség talán nem része a településnek, akkor kitérő választ kaptam: „A településnek nincsenek eszközei a roma közösség nyelvének ápolására, fejlesztésére.” Bár arányaiban láthatjuk, hogy nem jellemző a negatív attitűd, mégis nagyon

fontos, sőt döntő kérdés, hogy egy település vezetősége hogyan gondolkodik egy kisebbségi nyelv támogatását, annak fejlesztését illetően. Ezzel természetesen nem állíthatjuk, hogy ne segítené a hivatal vezetése a helyi romák nyelvét, hiszen évtizedeken át tartó jó együttműködésben élnek itt egymás mellett mindkét fél elmondása szerint, hanem éppen ebből kifolyólag meglepő és ellentmondásos a negatív attitűd. A kérdőív következő kérdésében arra kértem az adatközlőket, hogy fogalmazzák meg, milyen módon kellene segíteni a cigány nyelv fennmaradását, hogyan kellene támogatni a hódászi romák nyelvét.

A k14 Milyen módon kellene segíteni a cigány nyelv fennmaradását? – kérdésre kapott jellemző válaszok

- „Iskolában és óvodában tanítani kell a nyelvet.”
- „Elsősorban családon belül kell több időt tölteni, hogy a gyerekek megtanulják a nyelvet.”
- „A településen dolgozó pedagógusok tudjanak cigányul beszélni, megnyilvánulni.”
- „Az igazi lovári nyelv tanítása.”
- „Lehetőséget kellene teremteni a cigány nyelv oktatására, hogy ne csak szóban, de írásban is tudják azt használni.”
- „Nagyon kevesen tudnak cigányul írni-olvasni, csak beszélnek a nyelvet. Nyelvvizsga megszerzése számukra ugyanolyan nehéz, mint a magyarnak.”
- „Kulturális programok, illetve célszerű lenne az ügyintézés során is lehetőséget biztosítani a kisebbségi nyelvhasználatra.”
- „Tanítani kellene a magyar gyerekeket és felnőtteket is erre a nyelvre, ismerkedjenek vele.
- Fejleszteni kellene a nyelvet, a szavakat.”
- „Az identitástudat erősítése, hagyományok ápolása, oktatási inf. aktív részvétele a nyelv fennmaradására.”
- „Bővíteni kell a cigány nyelv átörökítésének lehetőségét. Hodászon a Hagyományok Háza, de más fórumokon is szükséges e folyamat^{10. táblázat} segítése.”

A válaszokban – igencsak egzakt módon – az adatközlők megfogalmazták a nevelési, oktatási intézmények szerepét, ezen belül a romani nyelven való írás-olvasás fontosságát, többen tesznek utalást a lovári nyelv, mint egyfajta normanyelv szükségességére. Nagyon fontos továbbá, hogy kiemelik a pedagógusok romani nyelvismeretének szükségességét, sőt bizonyos esetekben a hivatali ügyintézés során is jónak látnák, ha használni lehetne a romanit. Többen abban is látják a megoldást, hogy az iskolai oktatás során nemcsak a roma gyerekeket, hanem a magyar gyerekeket is meg kellene tanítani erre a nyelvre. A válaszokban közös pont az intézményesített jelleg, indirekt mondanivalójukban a romani nyelv ápolásának, fejlesztésének, fennmaradásának valóságosan meglévő hiányát hangsúlyozzák, ti., hogy nincs vagy nagyon kevés azon intézmények száma, amely felvállalná kifejezetten ezt a szerepet. A szociolingvisztikai kérdőív 96. sz. kérdése (”Ön szerint mi mindent kellene tenni azért, hogy a cigány nyelv megmaradjon?”), amely a romák véleményét, mint érintett közösség

véleményét tudakolja, szintén nagyon hasonló válaszok születtek. Azt mondhatjuk tehát, hogy Hodász község mind roma, mind nem roma lakossága egyformán látja mind a problémákat, mind az értékeket. Szignifikáns különbséget nem látunk sem a kvantitatív, sem kvalitatív eredményekben.

A nem romákkal készült kérdőíves kiegészítő kutatás utolsó kérdését – „*Mi a véleménye a cigány nyelvű miséről? Miért szép dolog ez, mitől más, mint a magyar nyelvű, vagy éppen miért nincs különbség a magyar nyelvű szertartásokhoz képest?*” – a szociolingvisztikai kérdőív romákhoz intézett 79.c sz. kérdésével – „*A világon először Hodászon fordították le a liturgiát romani nyelvre. Mi a véleménye erről?*” – vetettem össze. A két kérdés tartalmilag ugyanarra kérdez rá, annyi különbséggel, hogy a magyar adatközlőknél a saját nyelvű szertartással szembeállítja a romani nyelvű liturgiát. A célom nemcsak annyi volt, hogy választ kapjak arra, hogy értéként tekintenek-e a helyi egyedülálló romani misére, hanem, hogy adott esetben vajon szembe állítják-e a magyar nyelvet a romanival.

11. táblázat

A szociolingvisztikai kérdőív 79c <i>Mi a véleménye arról, hogy Hodászon fordították le a liturgiát a világon először cerhári nyelvre?</i> – kapott válaszokban fellelhető leggyakoribb szavak, kifejezések (n=60)	
Görköt: 'szép', 'saját' 'írásbeliség' 'hírnév' 'megtiszteltetés' 'hagyomány'	Gyülekezet: 'szép' 'világhírű' 'jó dolog' 'saját nyelv'

A 11. sz. diagram az adatközlők leggyakrabban használt címszavait tartalmazza felekezeti megoszlásban is a Szentliturgia romani cerhári fordítását illetően. Láthatjuk, hogy alapvetően nincs különbség a pozitív attitűdöt tekintve, az időközben a görögkatolikus egyházból kivált, és a Gyülekezethez csatlakozott roma hívek esetében sem.

A következő ábrában a hodászi nem romák véleményét mutatom a romani nyelvű liturgiáról.

12. táblázat

A kiegészítő kérdőív 16. sz. <i>Mi a véleménye a cigány nyelvű miséről? Miért szép dolog ez, mitől más, mint a magyar nyelvű, vagy éppen miért nincs különbség a magyar nyelvű szertartásokhoz képest?</i> – kapott jellemző válaszok
- „Szerintem dallamosabb. Érzelemben gazdagabbnak érzem. Amikor először meghallottam a hodásziakat a liturgián, elsírtam magam, olyan megható volt, ahogy együtt énekeltek. Megfogalmazhatatlan varázsa volt.”
- „Szép, csengő, hangos.”
- „A szépsége talán az, mert magyarul és cigányul mondják. Mi a családukkal, gyermekkorunk óta csak a cigány templomba járunk. Zenével szolgáltatják a szertartást, és híveknek csodálatosan szép hangja van”
- „A mise zenés végig. A pap cigányul végzi a szertartást. Egyébként szavakkal nehéz

kifejezni, olyan szép!”

- „A hívek éneke csodálatos. Sokkal nagyobb átéléssel tudnak énekelni az anyanyelvükön.”

- „A dallam, az ének. A magyar nyelvű nagyon száraz”. Ez sokkal gyönyörűbb.”

- „Egész más, mint a magyar nyelvű, különlegesebben énekelnek ott. Csak nem mindent értek, de szép.”

- „At tudják adni az embereknek érzéseiket, lelkükből, szívükből énekelnek Istenhez.”

- „Szerintem sokkal érzelmesebb, mivel a hívek sokkal inkább magukénak érzik.”

- „Szép, számomra ez újdonság, máshol ilyet még nem láttam.”

- „Maga a hithez, valláshoz való hozzáállásuk másabb. Az énekek és dallamok másabbak, mint a magyar énekek. „

- „A cigány ember számára a nyelvükön való mise meghatóbb. De szerintem igen szép, mert másként hat ránk, magyarokra.”

- A cigány emberek mélyebben megélik a hitüket ezeken a szertartásokon, ami az énekükben, és az imájukban is érezhető a magyar nyelvű miséhez képest.”

- „Érzelemdús, teljesen átadják magukat az Istenhez szóló imában. Csodálatos énekhangjuk van.”

A válaszok tartalmi mondanivalójában a romani nyelvű liturgia egyfajta emelkedettségét, fennkölségét fogalmazzák meg a nem roma adatközlők a magyar nyelvű szertartásokkal szemben. A pozitív attitűdben nemcsak a romani nyelv jelentőségét emelik ki, hanem a roma kultúra egyes elemeit is, mint a zeneiség, ének. Mély hitről, a transzcendenssel való kapcsolat magasabb szintű megnyilvánulásáról számolnak be, ami egészen máshogy hat magukra a nem romákra, mint a saját nyelvű szertartások. Természetesen az adatközlők által a Hodászon megtalálható vallási közösségek mindegyike képviseltette magát, vagyis a református adatközlő, ugyanannyira értékesnek találja a romani nyelvű liturgiát, mint adott esetben a római katolikus, vagy a magyar ajkú görögkatolikus. Ez az értékítélet összhangban van a romák által megfogalmazottakkal a romani liturgia kapcsán. A Liturgia tehát mind nyelvileg, mind pedig ökumenikus szempontból olyan szimbóluma Hodásznak, amely önmagában is különlegessé teszi a községet, és amely nagymértékben a helyi romák anyanyelvének megmaradását is szolgálja.

Ugyanakkor nemcsak a spiritualitás kérdése miatt fontos ez, hanem az Egyház intézményjellege miatt is. A dolgozat során gyakran hangsúlyozott roma intézmények fontosságára irányítja a szakma figyelmét. Az intézményesített romani nyelvhasználat által nem azt láthatjuk, hogy elzárja magát a roma közösség, vagy éppen kizárja a többségi társadalom tagjait, hanem kifejezetten oda integrálja azt, mintegy kiegészíti a többségi társadalom kultúráját, sőt, adott esetben dominánssá válik. A romani nyelv használatát, kultúrájának egyes elemeit akár az óvodai nevelésbe, az iskolai oktatásba is nagyobb mértékben lenne szükséges beépíteni.

2.8.4. A „hodászi” papokkal, kispapokkal végzett kiegészítő kutatás

A kiegészítő kutatások sorát folytatva, jelen alfejezetben a Hodászon szolgáló görögkatolikus papok és kispapokkal végzett kérdőívek eredményit mutatom be.

A 2007/2008-as tanévben főtisztelendő Dr. Keresztes Szilárd a Hajdúdorogi Egyházmegye akkori püspöke azt a rendelkezést hozta, hogy a Nyíregyházi papnevelő Intézet minden végzős papnövendéke köteles egy félévet Hodászon tölteni, ott szolgálatot ellátni. Az azóta eltelt egy évtized alatt összesen 13 papnövendék (ma már felszentelt pap) valamit hat parókus, illetve segédlelkész szolgált a Hodászi Görögkatolikus Egyházközségnél. Néhányan csak fél évet, sokan közülük azonban több évet – esetenként 18 évet – szolgáltak itt.

A velük végzett kiegészítő kutatásnak – amelyet szintén 2017 ősze és 2018 tavasza között végeztem el – ugyanaz volt a célja, mint a fentebb tárgyalt, a hodászi roma értelmiséggel, valamint a hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kutatásoknak, vagyis a szociolingvisztikai kérdőívek releváns eredményeinek megerősítése vagy cáfolása.

Az tizenkilenc görögkatolikus atya egyöntetűen beszámolt arról, hogy odakerülésük elején a romák csak magyarul beszéltek velük. Mindannyian megerősítették, hogy a velük szembeni nyelvhasználat/nyelvválasztás akkor változott meg, amikor a romani nyelvű liturgia egyes részeit elkezdtek megtanulni, elkezdtek romani nyelven énekelni és imádkozni, valamint néhány szót, kifejezést használtak ők is, hogy bizalmi viszonyt tudjanak kialakítani a roma hívekkel. Miután fokozatosan nőtt a romák bizalma a nem roma atyák romani nyelvhasználatának köszönhetően, a fent említett intézményvezetők által is elmondottakat megerősítve, a roma hívek is fokozatosan több romani szót és kifejezést használtak a velük szembeni diskurzus során.

(27.) Interjúrészlet:

„Hozzám már pár hét után cigányul beszéltek a hívek: „Sar han, rashaja?” „T’aves baxtalo!” „So keres?”¹¹¹ stb. Tudom, hogy a cigány nyelvben nincs magázódás, ezért az elején furcsa volt, hogy cigányul tegeződünk, magyarul pedig magázódunk, de később rájöttem, hogy ez náluk a bizalom jele. Gyakran előfordult, hogy magyarul köszöntek, de mindig hozzá tették cigányul, hogy „rashaja”. (néhány évig Hodászon szolgáló pap)

¹¹¹ „Sar han, rashaja?” (Hogy vagy, atyám) A „rashaj” (pap, atya) vocativus esete; „T’aves baxtalo!” (Legyél szerencsés!) A kifejezés a romani nyelv- és kultúra-specifikus köszönési formulák leggyakrabban használt formája. A sajátos kulturális szokások szerint ezt a formulát inkább fiúk, férfiak használják egymás közt. Nem csak olyan módon, hogy formális kereteken belül köszönnek egymásnak, hanem egy-egy diskurzus alkalmával is lehet reakció, megköszönés gyanánt, vagy visszaigazolás gyanánt: Pl.: - *Che shukares gijabares!* - *T’aves baxtalo! Milyen szépen énekelsz!* – *Legyél szerencsés!* A fiktív példában egy férfi egy másik férfi szép éneklését dicséri. A válasz nem köszönöm, hanem szerencse és áldás kívánása a dicséretért cserébe. A „So keres?” – jelentése: „Mit csinálsz?”

Volt olyan pap, aki arról számolt be, hogy bizonyos idő eltelte után kizárólag ugyanolyan nyelvhasználati stratégiát alkalmaztak vele szemben, mint a romák egymás közt.

(28.) Interjúrészlet:

„Nagyon sok esetben, amikor magyarok voltak a társaságba, és nem akarták, hogy értsék, mit beszélünk, akkor hozzám mindig cigányul beszéltek (...) Egy idő után arra lettem figyelmes, hogy én is ugyanígy teszek. Ha nem akartam, hogy értsék a magyarok, hogy mit beszélek a cigány híveimmel, akkor cigányul beszéltem velük. (egy sok évig Hodászon szolgáló pap)

Több papnövendékként ott szolgáló, de ma már felszentelt pap számolt be arról, hogy nagyon pozitív emlékekkel gondol vissza az ott töltött időre, így tíz év távlatából is. Jellemzően az énekeket, a gitározást, a roma gyerekekkel való történeteket és a romani nyelvet emelték ki leginkább.

Egy négy gyerekes görögkatolikus pap így emlékszik vissza a Hodászon töltött félévre.

(29.) Interjúrészlet

„Mi Karácsonykor kerültünk Hodászra. (...) A viszonyunk az itteni cigány hívekkel akkor változott meg, amikor a a Betlehemes játékra készültünk a gyerekekkel romani nyelven (...) Ott tanultuk meg a „Pe Jezhushesko than naj colo”¹¹² (Jézus ágyán nincsen paplan) – kezdetű éneket. A feleségemmel és a négy gyermekemmel azóta sem telik el úgy a Szenteste, hogy a magyar karácsonyi énekek mellett ezt a romani nyelvű éneket el ne énekelnénk. Megtanítottam nekik is, mert számomra meghatározó volt azt az időszak, amit ott töltöttem.

Ez az interjúrészlet is azt bizonyítja, azt támasztja alá, hogy ha valamilyen intézményesített jelleget biztosítanak a romani nyelv használatához, valamint megfelelő programokat szerveznek mellé, akkor nem csupán a romani nyelv roma közösségen belüli fennmaradása, fejlesztése biztosított, hanem kifejezetten hatással van a nem roma társadalom érintett tagjaira is.

Összefoglalás

Összegezve elmondhatjuk, hogy a hodászi roma közösség, mint homogén kétnyelvű közösség, nyelvválasztásában a legfőbb tényező a személy származása, vagyis a **roma romával romaniul beszél** (rom-romeha-romanes) attitűdinális szintje. Ezzel tehát nem azt állítom, hogy minden esetben romaniul folyik két roma között a diskurzus, hanem azt, hogy az attitűd szintjén egy masszív dominanciát mutatnak mind a kvantitatív, mind a kvalitatív

¹¹² Az görögkatolikus atya az interjú alatt el is énekelte a karácsonyi dalt nekem.

adatok a romani nyelvhasználatra vonatkozóan a közösség tagjai között. Ez összefügg mindazokkal az állításokkal, miszerint a közösségbe való beleszületés implicálja a romani nyelv tudását is, amit anyanyelvként definiálnak. A roma identitás meghatározásának a legfőbb attribútuma maga a romani nyelv, amely fennmaradásának egyetlen záloga – iskolák, tankönyvek stb. (vö. 1.4.6. fejezet) híján, a nyelv használata. Azt sem állíthatjuk bizonyosan, hogy a magyar nyelv kontakthatása következtében ne lenne magyar nyelvi dominancia a romanival szemben a nyelvet érintő számos kérdésben. Azt viszont egészen biztosan állíthatjuk, hogy a közösséghez való tartozás tudatának attitűdje, és az ebből eredő romani nyelv használatának attitűdje stabil romani nyelvhasználatot eredményez a hodászi közösségben.

3. A közösség kétnyelvű oktatással kapcsolatos attitűdje

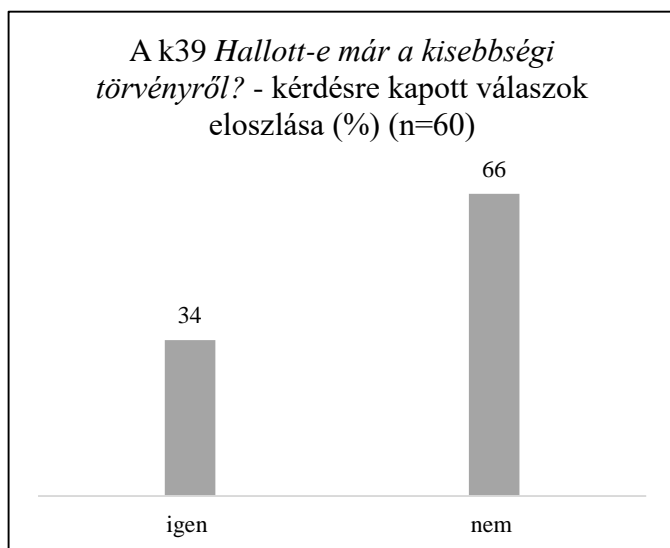
3.1. Jogtudatosság vagy mégsem?

Mindezen adatok nagymértékben összefüggnek az oktatással, kétnyelvű oktatással kapcsolatos részeredményekkel is, amelyek a kutatás központi kérdését képezik. E téma bemutatását – annak súlya miatt – a jog, illetve a jogtudatosság témakörét érintő kérdésekkel együtt kívánom bemutatni, mivel ez ad/adna alapot a romani nyelv nevelési-oktatási, és oktatási intézményekben való megjelenésére, illetve használatára,¹¹³ valamint az ebben és az előző fejezetekben tárgyalt eredmények ismertetése mintegy hipotéziséként való megfogalmazása vezeti át a kutatást a közoktatási és a köznevelés intézményekben végzett kutatásokra, így ebben a fejezetben is előzetesen jelzem, hogy 2016-tól elkezdve számtalan alkalommal több helyi, valamint szomszédos település nevelési és nevelés-oktatási intézményeiben végeztem többféle kutatást, amelynek részleteiről már ebben a fejezetben is beszámolok, ugyanakkor részletesebben a következő fejezetben tárgyalok majd.

Mint azt már érintőlegesen láthattuk a Magyarországon élő nemzetiségek jogaira vonatkozó részletes szabályokat a Nemzetiségek Jogairól szóló Törvény (Njt.) határozza meg, amely 2012. január 1-től lépett hatályba. Azonban az Njt. nem rendelkezik arról, hogy egy adott nemzetiség milyen módon szerez tudomást jogairól, köteles-e erről bárki vagy bármely szervezet tájékoztatni őket, holott az állam a nemzetiségi nyelvet közösségösszetartó

¹¹³ A témát érintően közös tanulmányt írtam 2016-ban Dr. Bogárdi Dórával, az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala oktatási főreferensével: Bogárdi Dóra – Lakatos Péter 2016.

tényezőként ismeri el¹¹⁴, és a törvény az alapvető, valamint az egyéni és a közösségi jogok között számos, az anyanyelv használatával kapcsolatos jogot biztosít a közösség számára¹¹⁵. Ezt a helyi önkormányzat két feltétel együttes teljesülése esetén köteles biztosítani: egyrészt, amennyiben valamely nemzetiségnek a népszámlás során regisztrált aránya eléri a 20%, illetve 10%-ot, másrészt ha a helyi nemzetiségi önkormányzat kéri azt (Bogárdi-Lakatos 2016:25). A diagram adatai szerint az adatközlők csupán 34%-a hallott a kisebbségi törvényről. Ez a szám azonban tartalmazza azon adatközlők válaszát is, akik válasza ugyan



igenlő volt, azonban a törvénnyel kapcsolatos bármilyen tartalmi részt nem tudtak megfogalmazni, ilyen formán az adatközlők 90%-a nem hallott a kisebbségi törvényről, csupán 10%-uk, mintegy 6 ember tudott néhány nagyon homályos tartalmi részt is megfogalmazni a törvényből, azonban szerintük a törvényben megfogalmazottak nem segítik kellőképpen a hazai cigányságot. Az

interjúkból az is kiderült, hogy a helyi közösség semmilyen információt nem kapott sem az iskolában, sem a település önkormányzata, sem pedig a nemzetiségi önkormányzat részéről. A nemzetiségi önkormányzat elnöke szintén az adatközlők között volt, tartalmilag ő sem tudott többet a törvény nyújtotta lehetőségekről, mint a többi adatközlő, pedig abban az esetben, ha felhívtam a figyelmét a törvényben megfogalmazott lehetőségekre – mintegy rácsodálkozva a törvény tartalmi részére – nagyon pozitív válaszokat adott. A következő interjúrészletben arról kérdezem őt, hogy a közintézményeken milyen zászló legyen kitéve, mivel erre a hatályos jog – Njt. 20.§-a¹¹⁶ – szintén lehetőséget biztosít.

(30.) Interjúrészlet:

¹¹⁴ Njt 22. (2) bekezdés.

¹¹⁵ Polgári, büntetőeljárás, közigazgatási hatósági eljárásban anyanyelv használat, országgyűlési, önkormányzati nemzetiségi képviselő, nemzetiségi szószóló; Rendelet kihirdetése, hirdetmény közzététele; Közigazgatási eljárásban nyomtatványok; Közhivatalok, közszolgáltatást végző szervek feladatai, működéséről közlemény; Helység és utcanév megjelölése; Köztisztviselő, közalkalmazott, közjegyző, bírósági végrehajtó; Nemzetiségi közszolgálati műsor (AJB-5577/2012) <http://www.ajbh.hu/documents/10180/111959/201205577.pdf> (Letöltés 2017. 06.12.)

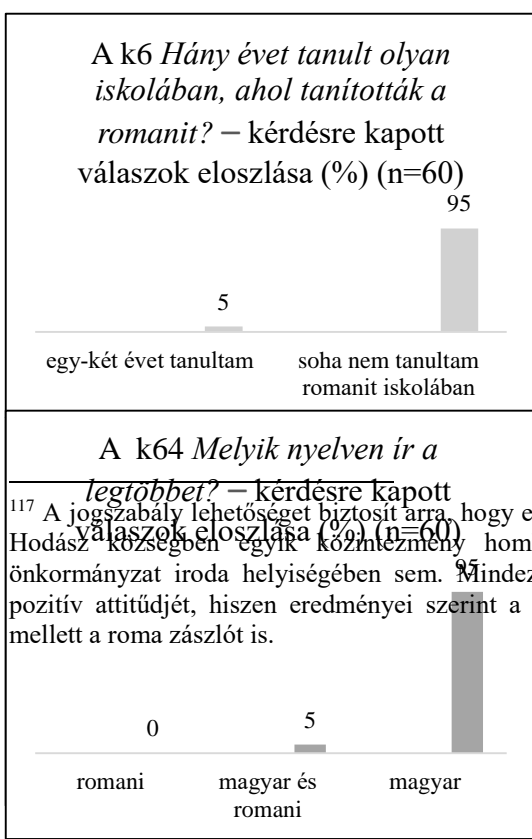
¹¹⁶ Az Njt. 20. §-a kimondja „Magyarország – törvényei keretei között – biztosítja a nemzetiségi közösségeknek rendezvényeik és ünnepeik zavartalan megtartásához, építészeti, kulturális, kegyeleti és vallási emlékeik, hagyományaik megőrzéséhez, ápolásához és átörökítéséhez, jelképeik használatához fűződő jogait.

Ak: *Na numa uniovo...t'avel othe vi o romano zaslovo, thaj ko intezményura romane shavoren dikhes sa re ishkola is hi, hody gata romanej numa, vady othej e avoda katykaj e khangeraki avoda, sar romanej, többnyire, hát akkor othe illinlas pes e romano zaslovo, e romanyi tabla...*(42 éves férfi, az kisebbségi önkormányzat elnöke)

Ak: *Ne csak az uniós zászló legyen ott, hanem a roma is! És az intézményekben roma gyerekeket látsz – ahogy az iskola is van, hogy csak roma gyerekek vannak. Vagy ott van az óvoda, az egyházi óvoda, mind romák, többnyire. Hát akkor ott illene a roma zászló, a romani nyelvű tábla...*(42 éves férfi, az kisebbségi önkormányzat elnöke)

Az interjúrészletben, amelyet sok más interjúrészlet is alátámaszt, nagyon pozitív nemcsak a nemzetiségi önkormányzat elnökének attitűdje, hanem általában véve az egész hodászi roma közösségé is.¹¹⁷ Azonban láthatóan – miként a teljes roma lakosság körére jellemző (vö. Fórika 12.) – nincsenek tisztábban azzal, hogy milyen kisebbségi/nemzetiségi jogaik vannak, pedig az Njt. 12. § (1) bekezdés b) pontja kimondja azt is, hogy a nemzetiséghez tartozó személynek joga van megtanulni anyanyelvét, részt venni anyanyelvi köznevelésben, oktatásban és művelődésben.

Ahogy azt láthattuk, az adatközlők 98%-a otthon, családi körben tanulta meg a romanit. A vizsgálatban résztvevők 43%-a a magyar nyelvvel, hivatalos szintéren, rendszeres formában az óvodában találkoznak először, 20%-uk pedig úgy nyilatkozik, hogy 6-8. életévét elérve ér el arra a szintre a magyar nyelvet illetően, amely tanulásra alkalmas lehet, így azt kell mondanunk, hogy a törvény szintjén megfogalmazott anyanyelv megtanulásához való jog Hodászon teljesülni látszik, ugyanakkor a „nemzetiséghez tartozó személynek joga van megtanulni (...), részt venni anyanyelvi köznevelésben, oktatásban és művelődésben” – rész egészen más képet fest.



A 1.4.3. fejezetben tárgyaltuk, hogy a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatásban résztvevők száma 2012 és 2015 között 84 volt. Ez a nagyon alacsony szám is szerepet játszik abban, hogy a kutatásban résztvevők 95%-a soha nem járt olyan iskolába, ahol tanították volna nekik a romanit, főleg pedig, hogy romaniul folyt volna bármilyen oktatás. Az

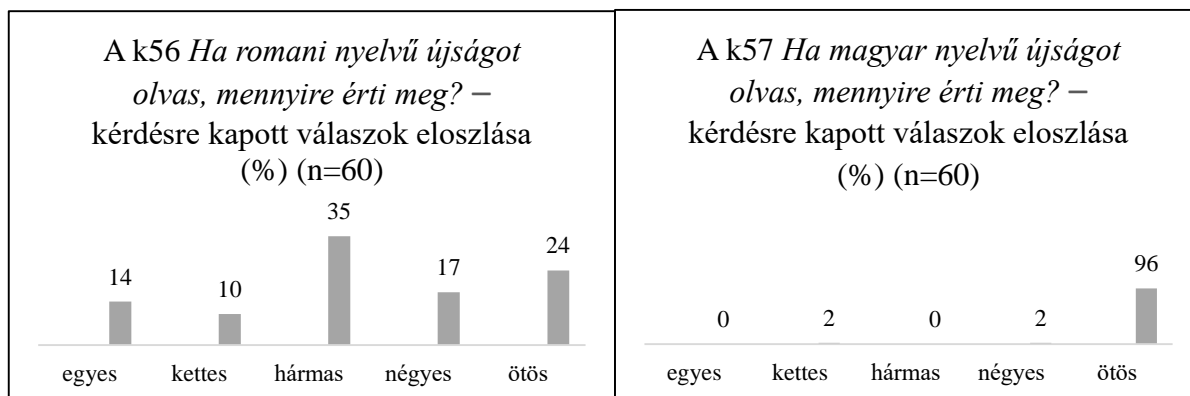
¹¹⁷ A jogszabály lehetőséget biztosít arra, hogy egy adott nemzetiség használhassa jelképeit is, mint pl. a zászló. Hodász közsegeben egyik közintézmény homlokzatán sincs roma zászló, de még a roma nemzetiségi önkormányzat iroda helyiségében sem. Mindezek mellett, ebben az esetben is megfigyelhetjük a közösség pozitív attitűdjét, hiszen eredményei szerint a roma adatközlők mindegyike szívesen látná a magyar zászló mellett a roma zászlót is.

anyanyelvét tehát otthon, családi körben megtanulhatták, azonban ezen a nyelven írni, olvasni senki sem tanította meg őket. Az iskoláskor előtti írásbeliség kutatásának fontossága jelentősen átértékelődött az elmúlt két évtizedben. Két egymástól eltérő nézet alakult ki a szakirodalomban. Az első táborba azok tartoznak, akik a kivárás (reading readiness) mellett foglalnak állást. Szerintük az óvodáskor nem alkalmas az írás-olvasás tanításának előkészítésére, erre a gyermekek az iskoláskorukat elérve érnek meg (Battle 2013; Akubailo 2015). A másik álláspontot bontakozó írásbeliség (emergent literacy) néven emlegeti a szakirodalom. Mindazok, akik ezt a nézetet vallják, (McMahon-Reeves 1998; Szinger 2007) azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekek az írásbeliség számtalan formájával¹¹⁸ találkoznak már az iskoláskor előtt, különböző szinten ugyan, de rendelkeznek nyelvi tudatossággal, amelynek szerves részét képezi az írásbeliségre vonatkozó tudatosság (Józsa-Steklács 2009: 377). Ugyanakkor a romani-magyar kétnyelvű gyerekeknél a romani nyelvű írásbeliségre vonatkozó tudatosság kialakulásának lehetőségét nagymértékben befolyásolja a romani nyelven való írásbeliség teljes hiánya (Gúti 2001: 58). Az anyanyelv/anyanyelvek elsajátításának kezdeti időszakára jellemző hozzáadó (additív) kétnyelvűség az által, hogy a köznevelési, közoktatási intézmények – akarva, akaratlanul – negligálják a kétnyelvű gyerekek romani nyelviségét, felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűséggé válik.

Ezt látszik alátámasztani az is, hogy a hodászi kutatásban résztvevő adatközlők 98%-a kizárólag magyarul olvas, míg 95%-uk kizárólag magyarul ír, amely tulajdonképpen a romani és a magyar két nyelv ismeretének tekintetében a romani anyanyelvnek, mint első nyelvnek az írás-olvasás szintjén egy eléggé sajátos analfabetizáltságot eredményez. Azért nevezhetjük sajátosnak ezt a szintet, mivel per definitionem a magyar nyelv révén ismerik a latin betűs ábécét, vagyis adott esetben képesek elolvasni a magyar fonetikával leírt romani szöveget. A szavak, szövegek megértése azonban a szóképek vélhetően sosem látott volta miatt csak többszöri – az egyén kognitív olvasási képességének függvényében – lesz kivitelezhető (vö. Gyarmati – Smythe 2000; Smith 2013:91), annál is inkább, mert az olvasás elsajátításához olyan kognitív képességekre van szükség – többek között –, mint az emlékezet és a nyelvi tudatosság megfelelő szintje (Sándor 2011: 84). Ha tehát adott esetben egy hodászi roma soha nem látott romani szóképet, ad absurdum, nincs mire emlékezzen.

¹¹⁸ „A gyermek (és később a felnőtt) olvasói magatartását, az írásbeliséggel szembeni akár pozitív, akár negatív attitűdjét a szocializációs folyamat során bensővé vált normái, magatartásmintái, értékrendje (anyagi, erkölcsi, kulturális javak fontossági sorrendje) határozza meg.” (Gereben 1998: 67) Az írott nyelvvel ismerkedő gyermek lényegében a nyelvelsajátítás egyik szakaszát éli meg, hasonló feladatokkal, nehézségekkel, a nyelv mint „mikrotársadalmi feltétel és szervező erő” jelenik meg az iskoláztatást megelőző időszakban is. (Lengyel 1999c: 108 idézi Szinger 2008:52) <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15476/szinger-veronika-phd-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Letöltés: 2017. 06.05.)

Az 56-57. számú kérdéseknél az adatközlőknek egy 1-5-ig terjedő skálán az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan kellett meghatározni saját nyelvi tudását, szövegértését egy-egy



37. diagram

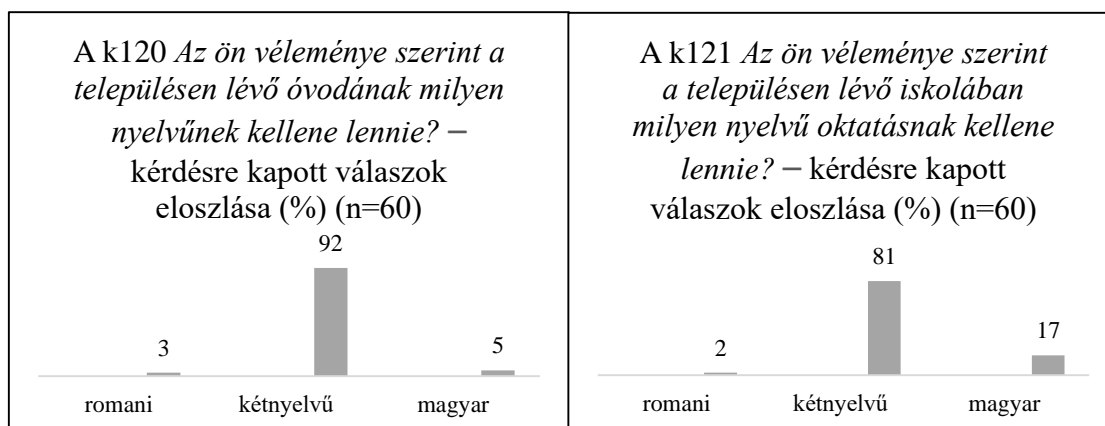
romani és magyar újság olvasásának tekintetében. Mivel a válaszadók megfogalmazták, hogy nincs romani nyelvű újság, vagy legalábbis nem találtak ilyennel még, a kérdést kiegészítettem azzal, hogy bármely romani szöveget, ha olvas, azt mennyire érti/értene meg. Sok esetben a fent említett romani nyelvű liturgia írott változatára hivatkoztak – mivel csak ott láttak romani szöveget leírva –, amely kis füzet formájában kézbe vehető, ezáltal követhetik a liturgia menetét.¹¹⁹ Az adatközlők csupán 24%-a válaszolta azt, hogy 5-öst adna a romani nyelvű szöveg megértésére, 14%-uk elégtelenre, 10%-uk elégségesre, míg 35%-uk közepesre osztályozta a saját anyanyelvi tudását az írott szöveg olvasásának tekintetében. A magyar nyelvű szöveg olvasása esetén azonban az adatközlők 96%-a ötöst, azaz jeles osztályzatot adott saját magának, vagyis a beszéd szintjén a romani nyelv dominanciáját láthatjuk, mint anyanyelv; mint identitást meghatározó tényező; mint „elvárt” közösségi nyelvhasználat, vagy mint – adott esetben – argó nyelv, tolvajnyelv. Ugyanakkor a romani nyelven való írás-olvasás hiányának következtében az additív/szubtraktív kétnyelvűség egy olyan szintjét láthatjuk, ahol ugyan felcserélődik a romani dominancia a magyar nyelv javára, ez azonban nem a hodászi roma közösség attitűdjéből fakad, sem abból, hogy – mint azt később látni fogjuk – a közoktatási, köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok részéről ne lenne hajlandóság a két nyelv iskolában való valamilyen szintű használatára, hanem abból fakad, hogy bár a hatályos Nemzeti Köznevelésről szóló Törvény 3. § (5) bekezdése kimondja, hogy „a nevelés oktatás nyelve a magyar (...)”, ugyanakkor hozzáteszi azt is, hogy „nemzetiségi óvodában és iskolában részben vagy egészben a nemzetiségek

¹¹⁹ A liturgiában a szöveg fonetikusán van leírva.

nyelve (...)”, amelyet Njt 22. § 3. bekezdésében részletesen szabályoz¹²⁰ is a jogalkotó. Azonban ezen jogaikról, mint azt fentebb láthattuk, nem tudnak a közösség tagjai, mivel senki sem tájékoztatta őket. Kállai Ernő (2011) volt kisebbségi ombudsman a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetét feltérképező – reprezentatív adatokkal alátámasztó – jelentésében ugyanerről számol be, mondván:

„Tapasztalatom szerint, a cigány kisebbségi önkormányzatok a kisebbségi nevelés iránti igények felmérésében közreműködés jogáról jellemzően nem is tudnak.” (Kállai 2011:22)

Azért is nagyon fontos ez a kérdés, mivel a hodászi adatközlők a nevelési, és nevelési-oktatási intézmények kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdje nagyon pozitív képet mutat.

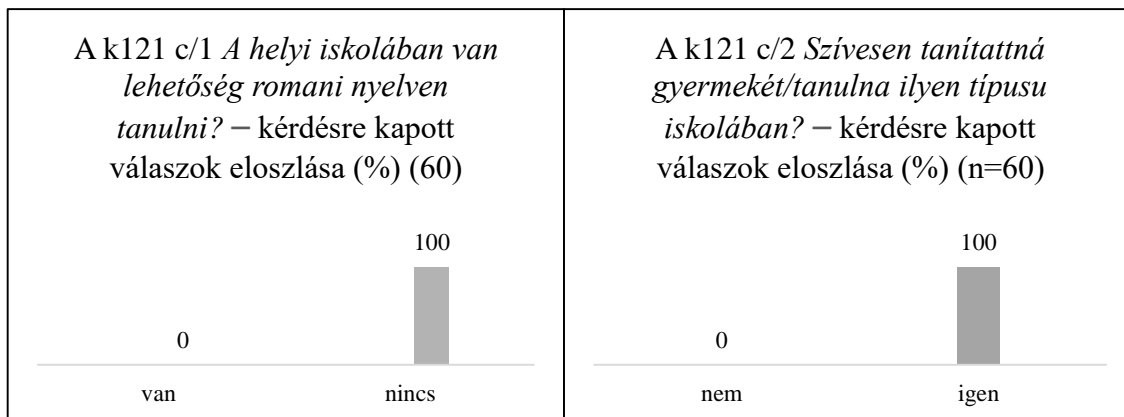


38. diagram

Az adatközlők 92% szerint a helyi óvodának kétnyelvűnek kellene lennie, sőt három adatközlő szerint kifejezetten romani nyelven kellene a gyermekeket az óvodában nevelni, ezzel szemben 4 adatközlő véleménye szerint a magyar nyelvű nevelés ebben a tekintetben nagyon fontos, mivel a gyerekek otthon megtanulnak romaniul, dominánsan ezen a nyelven beszélnek, ezért fontos lenne, hogy az óvoda ellensúlyozza a romani nyelv dominanciáját, és felkészítse őket az iskolai magyar nyelvű oktatásra. Ezzel szemben azok (92%), akik a

¹²⁰ Az Njt 22. § 3. bekezdése kimondja: A nemzetiséghez tartozó gyermek - törvényes képviselője döntésétől függően - nemzetiségi anyanyelvű, vagy nemzetiségi kétnyelvű óvodai nevelésben, illetve nemzetiségi anyanyelvű, nemzetiségi kétnyelvű, vagy nemzetiségi nyelvoktató iskolai nevelésben-oktatásban, kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban vagy roma nemzetiségi köznevelésben jogosult részt venni. A roma nemzetiségi óvodai nevelés, iskolai nevelés-oktatás folyhat kizárólag magyar nyelven, de a gyermek törvényes képviselőjének igénye alapján az intézményfenntartó köteles biztosítani a roma nyelv (romani, illetve beás) oktatását is. A 14. életévét betöltött, nem cselekvőképtelen gyermek esetében a gyermek törvényes képviselője a döntési jogát a gyermekkel közösen gyakorolja, a köznevelési intézménybe történő beiratkozáskor.”

kétnyelvű óvoda mellett érvelnek, abból a szempontból közelítik meg a kérdést, hogy a gyerekek nem beszélnek megfelelőképpen magyarul, és szükséges lenne a dajkák, óvodapedagógusok részéről a romani nyelv jó szintű tudása a roma gyerekekkel való kezdetleges kommunikációs nehézségek leküzdése érdekében.



39. diagram

Az

általános iskola tekintetében az adatközlők 81%-a nyilatkozott úgy, hogy a kétnyelvű oktatás lenne a célravezetőbb, míg 17%-uk szerint jó, hogy magyar nyelven folyik az oktatás Hodászon. Igen érdekes, hogy a magyar nyelvű oktatást preferálók – egy embert kivéve – nem az érettségizettek, középiskolások vagy főiskolások/egyetemisták voltak, hanem a két idősebb generáció (41-50; 51-80) tagjai. Válaszukat jellemzően abban a tekintetben fogalmazták meg, hogy a gyerekek nem tudnak jól magyarul beszélni még az iskola alsóbb évfolyamaiban sem, ezért szükséges a magyar nyelv megfelelő elsajátítása, valamint ezzel a nyelvvel – ti. a magyarral – jobban érvényesülnek később a munkaerőpiacon, hamarabb jutnak munkához.

Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy járatná-e gyermekét, vagy járna-e olyan iskolába, ahol romani és magyar nyelven folyik az oktatás, az adatközlők 100%-a igenlő választ adott. Ez esetben is az látható, hogy ugyan a jogszabályi háttér biztosítva van, a roma közösség pozitív attitűdöt mutat, azonban még sincs lehetőség sem romani/lovári nyelvet (kifejezetten írás-olvasást), sem romani nyelven tanulni, annak ellenére, hogy a helyi általános iskola vezetése szerint is az intézménybe járók 70-80%-a cigány/roma tanuló.¹²¹ Mindemellett további érdekes tény az is, hogy az iskola 2010-es pedagógiai programjában alaptevékenységként

¹²¹ A nemzetiségi törvény értelmében nemzetiségek által használt nyelvnek számít a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma/cigány (romani, illetve beás), a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv, továbbá a roma és az örmény nemzetiség esetében a magyar nyelv is, amely a nevelés-oktatásban nyilvánul meg leginkább, hiszen a roma nemzetiségi nevelés, nevelés-oktatásra a törvény további részletszabályokat határoz meg, így az folyhat kizárólag magyar nyelven, de a szülők igényei alapján az intézményfenntartó köteles biztosítani a roma nyelv (romani, illetve beás) oktatását is (vö. Njt. 22. § 3 bekezdés).

szerepel: „Magyar és cigány nyelven folyó nemzeti és etnikai/cigány/kisebbségi nevelés-oktatás.”¹²² Ez az alapfeladat azonban a 2014-es pedagógia program óta már módosult: „nemzetiségi nevelés-oktatás (magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás)”¹²³. Ennek okaként szintén azt jelölhetjük meg, hogy az intézmények részéről való romani nyelvhasználatához való pozitív attitűd ellenére a nevelési, nevelés-oktatási intézmények a területet érintő humán erőforrás ellátottsága nem teszi lehetővé a romani nyelven való oktatás lehetőségét.¹²⁴ Ugyanezt a hiányosságot fogalmazzák meg maguk a homogén roma közösség tagjai is, vagyis kifejezetten szívesen járatnák gyermekeiket romani-magyar nevelés-oktatási intézménybe, azonban tudatában vannak annak is, hogy ennek legnagyobb gátja, hogy nincsenek romani anyanyelvű tanárok, vagy akár romaniul jó beszélő pedagógusok.

3.1.1. Romaniból jeles, magyarból elégtelen

Az adatközlők a kétnyelvű oktatással kapcsolatos válaszaikat jellemzően három terület köré csoportosítva fogalmazzák meg: az első jellemző terület a roma gyerekek magyar nyelvű tudásának elégtelen vagy hiányosnak ítélt volta, mint mondják: „*na zhanen/ na zhanen mishto gazhikanen te vorbinen*” (nem tudnak/ nem tudnak elég jól magyarul beszélni); a második a romani nyelv használatának vélt/valós tilalma az oktatási nevelési intézmények részéről, mint mondják: „*naj slobodo romanes te vorbinen ande ishkola*” (nem szabad romaniul beszélni az iskolában); a harmadik pedig az idegennek érzett környezet a romani nyelv által való „otthonosabbá” való tétele, mint mondják: „*majfeder hatyarnaspen, na daranas*” (jobban éreznék magukat, nem félnének).

(31.) Interjúrészlet:

Ak: *Nágyon but shavore maj... numa romanes... de hi o gindaka*¹²⁵, *odala meg csák unkgriko, de amare savore amenca, romanes vorbinas amare shavorenca, nagyon butzhene csák numa romanes zhanen.* (49 éves férfi)

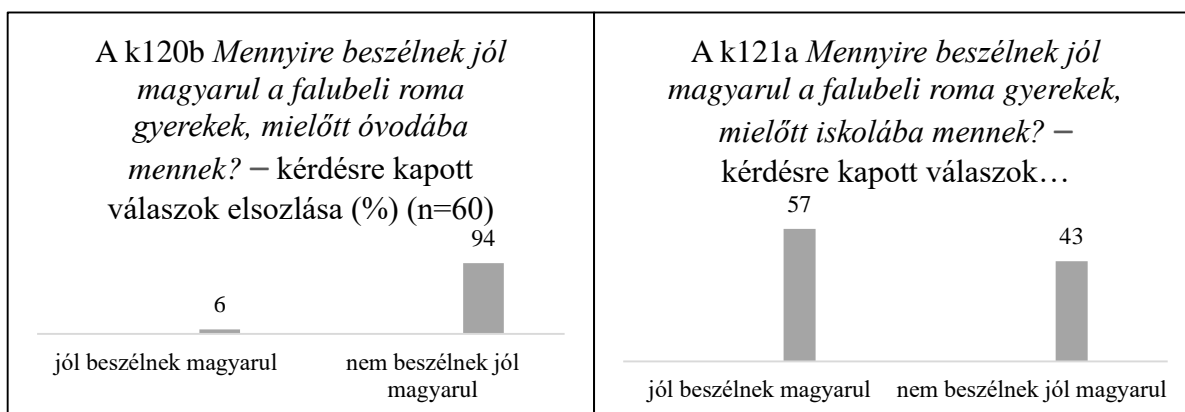
¹²² <http://www.hodaszioktatás.hu/iskola/index.php?page=intezmeny> (Letöltés: 2017.01.22.)

¹²³ <http://www.hodasz.sulinet.hu/attachments/category/13/Helyi%20Pedag%C3%B3giai%20Program%20Hod%C3%A1szi%20K%C3%B6lcsey%20Ferenc%20%C3%81lt.Isk.pdf> (Letöltés: 2017.01.22.)

¹²⁴ Az iskolavezetés szerint, a helyi intézmények nem csupán azzal küszködnek, hogy miként oldják meg a cigány/roma népismeret óra romani nyelven való megoldását részben vagy egészben, hanem sok esetben szaktanárt is nehezen találnak, aki egyáltalán tanítana a vidéki, falusi iskolában.

¹²⁵ A „gindaka” szó ez esetben a „romungrók” (magyar cigányok) szinonimájaként használják a közösségben. Ugyanezen terminust tapasztalataim szerint jellemzően a nyírvasvári, valamint a nagyecsed-i oláh cigány közösségek is használják.

Ak: Nagyon sok gyermek inkább... csak romaniul. De vannak a romunkról, ők meg csak magyarul, de a mi gyerekeink velünk, romaniul beszélünk a gyermekeinkkel, nagyon sokan csak romaniul beszélnek. (49 éves férfi)



40. diagram

A

közösség szerint tehát a roma gyerekek, az óvodai évek megkezdésekor nem tudnak jól magyarul beszélni, sőt sokak véleménye szerint egyáltalán nem beszélnek magyarul. Az adatközlők véleménye szerint az iskoláskor elején továbbra is gondok okoz a roma gyerekeknek az, hogy az oktatás nyelve kizárólag a magyar. Ezt az álláspontot megerősítik mind az óvodapedagógusok, mind az iskolai alsóbb évfolyamban oktató tanítók is, miszerint a roma gyerekek magyar nyelvi nehézségekkel küzdenek, azonban ezt a problémát a tanítók nem tudják megoldani, hiszen ők maguk nem beszélik a romanit. (vö. 5. fejezet) A szülők, pedagógusok túlnyomó részének véleménye szerint a nyelvi hátrány nem csupán a romani diskurzus-mintázatok iskolában való használatából fakad, hanem ezt megelőzően abból, hogy a gyerekek nem beszélnek olyan szinten magyarul, ahogy nem roma társaik, az egynyelvű magyar gyerekek, mivel otthon, valamint a roma közösségben beszélt nyelvük dominánsan a romani. A roma gyerekek iskolába való kerülésekor tehát nem az jelenti a legfőbb problémát a pedagógusnak, hogy a roma gyermek a többségi gyermekekhez képest eltérő, otthonról hozott beszédmintázatokat visz az iskolába, hanem az, hogy a kisiskolás roma gyermek dominánsan romaniul beszél, és kevésbé érti a magyar nyelvet.

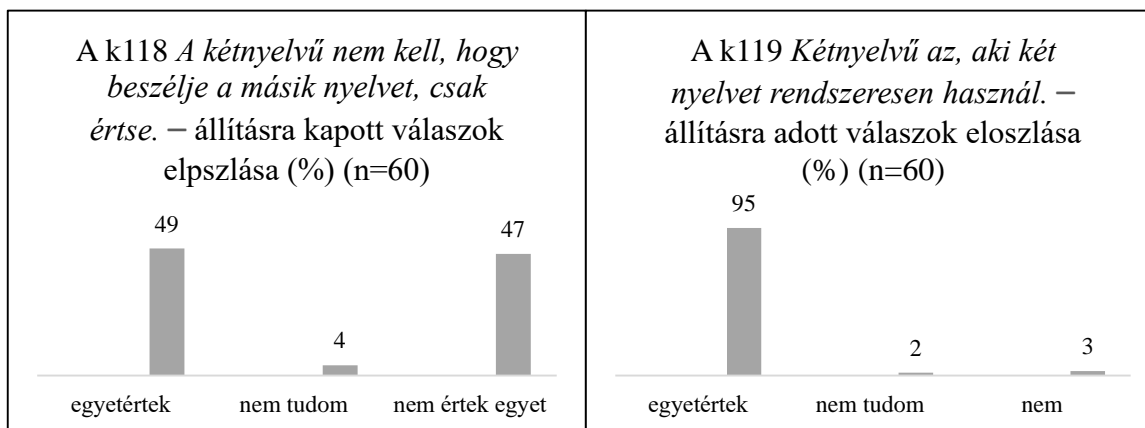
Az adatközlők 94%-a szerint a gyerekek nem beszélnek jól, vagy egyáltalán nem beszélnek magyarul, amikor óvodába mennek. Az óvodáskorú gyerekek szülei közül többen megfogalmazták, hogy saját gyereke ugyan érti a magyar nyelvet, de nem beszél magyarul.

(32.) Interjúrészlet:

T: *Mishto zhanen o romane shavore gazikane te vorbinen, kanak ande óvoda zhan?* **Ak:** *Hatyaren, de na zhanen te vorbilenen. Ninch more na vorbinen, numa romane. Na zhanen more, numa romane vorbinen.*(32 éves anyuka)

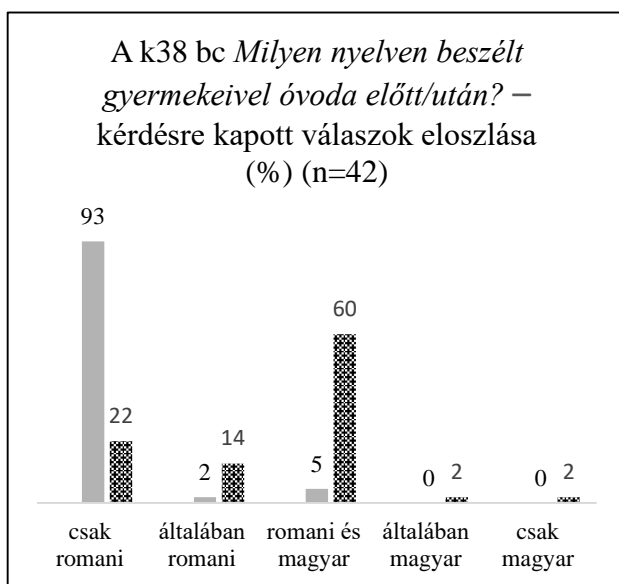
T: *Jól beszélnek magyarul a roma gyerekek, amikor óvodába mennek?* **Ak:** *Értik, de nem tudnak beszélni. Az én gyerekeim sem beszélnek, csak romaniul. Nem tudnak az én gyerekeim, csak romaniul beszélni.* (32 éves anyuka)

Az kutatásban résztvevő adatközlők, ezen belül pedig kifejezetten azok, akiknek óvodáskorú gyerekei voltak az interjú felvételének időpontjában egyfajta kezdeti romani-magyar kétnyelvűséget fogalmaznak meg. Szerintük a roma gyerekek az óvodai évek elkezdésekor ugyan valamilyen szinten értik a magyart, de nem válaszolnak, „na troman”, „nem mernek” válaszolni magyarul. Diebold (1961: 111) a kétnyelvűség definíciójának meghatározásakor kijelenti, hogy „a kétnyelvűség egy második nyelv lehetséges modelljével való érintkezés és ezek anyanyelvi környezetben való használatának képessége”. Diebold kezdeti kétnyelvűségről beszél, vagyis e fogalom bevezetése két nyelv kontaktusának kezdetét jelzi. Mivel a definíció nem határolja le a nyelvtudás szintjét, így azt is feltételezhetjük, hogy az is kétnyelvű, akit adott esetben nem képes megnyilatkozásokat produkálni az adott nyelven, csupán megérti mások beszédjét vagy annak egyes részleteit (Bartha 1999: 36).



41. diagram

Mint azt a diagramon láthatjuk az adatközlők nagyarányban (95%) a kétnyelvűség meghatározásaként a két nyelv rendszeres használatát jelölik meg. Abban a tekintetben pedig, ahol a másik nyelv csak a megértés szintjén jelenik meg, fele-fele arányban (49%-47%) tekintik kétnyelvűnek az ilyen személyt, vagyis az a kérdés, hogy a helyi roma gyerekek az óvoda elkezdésekor kétnyelvűnek tekinthetők-e, az adatközlők válaszait tekintve nem egyértelmű.



42. diagram

Ez összefüggést mutat azzal is, hogy az interjú felvételének időpontjában a 60 adatközlőből 42 személynek volt gyermeke, akiknek 93%-a gyermekével, gyermekeivel kizárólag romaniul beszélt még mielőtt azok óvodába mentek. Ez a szám igazolja az 5. sz. diagram adatait is (67. o), miszerint az adatközlők 98%-a a romani nyelvet otthon, családi körben tanulta meg, dominánsan ezt a nyelvet használják egészen addig, amíg a gyermek el nem kezd járni óvodába.

(33.) Interjúrészlet:

T: Unoki meg naj tut? **Ak:** Si man¹²⁶. **T:** Hi tut aba? **Ak:** Trin! **T:** Trin unoki tut? **Ak:** Trin. **T:** Vichache? **Ak:** Ühüm. **T:** Hát sar hi tut trin unoki. **Ak:** Há' ko Dávid hi duj, thaj ko Öcsi jekh. Trin. **T:** Thaj tye unokenca sar vorbis? **Ak:** romanes. **T:** Mindig romanes. **Ak:** Igen. (40 éves férfi)

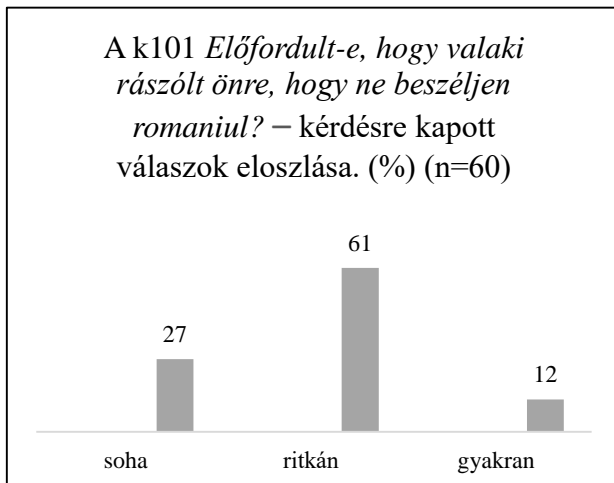
T: Nincsenek még unokáid? **Ak:** Vannak. **T:** Vannak már? **Ak:** Három. **T:** Három unokád van? **Ak:** Három. **T:** Tényleg? **Ak:** Ühüm. **T:** Hát hogy van három unokád? **Ak:** Há' Dávidnál van három, Öcsinél egy. Három. **T:** És az unokáiddal milyen nyelven beszélsz? **Ak:** Romaniul. **T:** Mindig romaniul? **Ak:** Igen. (40 éves férfi)

A tendencia tehát megközelítőleg három éves kor környékén fordul meg, ugyanakkor még ebben az esetben is 22%, főleg az idősebb generációból azt válaszolta, hogy gyermeke/gyermekai óvodába való járása után is csupán romaniul beszélt vele/velük, míg 14%-uk azt válaszolta, hogy jellemzően romaniul beszélt velük. Az adatközlők 60%-a azonban mindkét nyelvet használja, használta a nyelvet, mint mondják azért, hogy „te zhanel te vorbil vi gazhikane”; „hogyan tudjon magyarul is beszélni.”

¹²⁶ Az adatközlő az interjú során több alkalommal használta a lovári dialektusra jellemző grammatikai elemeket (si, kothe stb.). Ennek okára nem kérdeztem rá, feltételezhetően a diktafon hatása teremthette meg számára a „hivatalos” beszélgetés formáját, ami által úgy érezhette, hogy a lovárit is alkalmazza egy-egy esetben, mint a romani hivatalos változatát.

3.1.2. A romani nyelv vélt/valós tilalma

Az adatközlők kétnyelvű oktatással kapcsolatos véleményének második súlypontja egy bizonyos fajta romani nyelvhasználatbeli tiltás és az ebből fakadó kisebbségi érzés adja.



Az Njt. 12. § (1) bekezdés a) pontja kimondja „A nemzetiséghez való személynek joga van anyanyelvének szabad használatához szóban és írásban”.

A diagram adatai szerint a roma adatközlők mintegy 73%-át érte valamilyen megszólás romani anyanyelvének használata miatt, míg 27%-uk azt nyilatkozta, hogy soha nem szólták meg sem romák, sem nem romák

azért, mert romaniul beszélt. A romani nyelv használatának valamiféle tiltása, stigmatizáltsága

43. diagram

az adatközlők szerint a más-más színtereken is megjelenik (utcán, buszon, iskolában stb.).

(34.) Interjúrészlet:

T: *So trubulas te keras e romanyi shib opre t' ashel?* **Ak:** *Hogy hivatalossá te shon a romani nyelvet.* **T:** *Adi so jelentil?* **Ak:** *Na zhanau.* **T:** *And 'iskola vady kaj?* **Ak:** *And 'ishkola is thaj ko tánácsi is mindenféle....po bussz is te vorbinen romanes, de nashchig te vorbinen po buszi romanes, k'o gazhe solitinen e romen.* (40 éves, érettségizett szociális gondozónő)

T: *Mit kellene tennünk, hogy a romani nyelv fennmaradjon?* **Ak:** *Hogy hivatalossá tegyék a romani nyelvet.* **T:** *Ez mit jelent?* **Ak:** *Nem tudom.* **T:** *Iskolában vagy hol?* **Ak:** *Az iskolában is, és az önkormányzatnál is, mindenfelé... a buszokon is lehessen romaniul beszélni, de nem lehet romaniul beszélni a buszokon, mert a magyarok megszólják a romákat.* (40 éves, érettségizett szociális gondozónő)

(35.) Interjúrészlet

T: *Has aba kade, hody varikon dumadyas pe tute, hody na vorbin romanes?* **Ak:** *Has.* **T:** *Jekhfarduvar vady butivar?* **Ak:** *Hat butivar, kanak kade hi, hody gazhe hi pash amende, akkor adi sittyija te avel.*

T: *Előfordult olyan veled, hogy valaki megszólt, hogy ne beszélj romaniul?* **Ak:** *Előfordult.* **T:** *Ritkán vagy gyakran?* **Ak:** *Hát sokszor, amikor úgy adódik, hogy magyarok vannak mellettünk, akkor ez szokott lenni.* (50 éves érettségizett férfi)

(36.) Interjúrészlet:

T: *Avlas kasavo, so majkönyívo avlas e romane shavorenge te shaj vorbinas romanes ande and'iskola vady and'ovoda?* **Ak:** *Aham. Persze, hogy majkönyívo! Majfeder auri zhangnas te fejtinenpen t'aulas kasavi. Ke sar auri kerülinen andar e óvoda, and'ishkola meg nagyon ritkán po szünetura vorbinen numa romane, po óri nacchig.* **T:** *Aha.* **Ak:** *Thaj majphares fejtinenpen auri, maj feder....majphares fejezinenpen auri. (39 éves 4 gyerekes anyuka)*

T: *Lenne olyan, ami könnyebb lenne a roma gyerekeknek, ha rommaniul is beszélhetnének az óvodában, iskolában?* **Ak:** *Persze, hogy könnyebb lenne! Jobban ki tudnák fejteni magukat, ha lenne ilyen. Mert, ahogy kikerülnek az óvodából, az iskolákban még nagyon ritkán, csak a szünetekben beszélnek romaniul, az órákon nem lehet.* **T:** *Aha.* **Ak:** *És nehezebben fejtik ki magukat, jobban.... nehezebben fejezik ki magukat.*

Ugyanakkor ezek az adatok nincsenek összhangban az hodászi intézményekben dolgozó nem romák attitűdjével (vö. 2.8.3. fejezet), ők ugyanis kifejezetten pozitívan nyilatkoztak a romani nyelv használatát illetően, olyan fontos dologként reflektálva rá, ami támogatandó, fejlesztendő, így feltehetően olyan szituációkról, helyzetekről lehet szó, amelyekben a romani diskurzus megértése a kérdése elsősorban, nem annak tiltása.

3.1.3. A helyi nevelési, nevelési-oktatási intézmények otthonosabbá tétele

A harmadik terület, amire a hangsúlyt fektetik az adatközlők a romani-magyar kétnyelvű oktatással kapcsolatban az, hogy nem lenne a roma gyerekek számára annyira idegen az óvoda, iskola, ha lehetne romaniul is beszélni, vagyis otthonosabb lenne a légkör, a nevelés, nevelés-oktatás is.

(37.) Interjúrészlet:

Ak: *Phari hi lenge e gazhikanyi shib, na mishto vorbinen. Hi kasavo, kon na tromal gazhikane duma te del, ke daral.* (39 éves anyuka)

Ak: *Nehéz nekik a magyar nyelv, nem beszélnek jól. Van olyan, aki nem mer megszólalni magyarul, mert fél.* (39 éves anyuka)

A 39 éves anyuka nem taglalja, hogy mitől is fél az a gyermek, aki nem beszél jól magyarul az óvodáskor elején. A félelem fakadhat abból is, hogy nem biztos saját magyar nyelvű tudásában. Nem biztos abban, hogy megértik. Eleve egy ismeretlen közegben van, dominánsan romaniul beszél stb. Mindenesetre a következő interjú arra mutat rá, hogy az adatközlők szerint mi történik akkor, ha romani anyanyelvű dajka segíti a magyar ajkú óvodapedagógus munkáját.

(38.) Interjúrészlet:

T: *Hi kasavi ovoda, kaj e dada vady e ovokinya romanyij thaj vi romanes vorbil e romane shavorenca, pal adi so gindyis?* **Ak:** *Hát mishtoj adi kade.* **T:** *Mishtoj?* **Ak:** *Persze.... Te phenav sostar?* **T:** *Hát, so gindyis pal adi?* **Ak:** *Hát mishoj adi, há vi athe k'amende hi athej e Gyöngyi. Hi kasavo shavoro, sa még na gijas ande ishkola thaj hát, hatyarel gazhikane de na zhanel nagyon még te vorbil. Thaj adi, romnyake phenel pesko bajo thaj odi zhanel te zhutil leske, ke hi savi ovokinya na hatyarel, so phenel.* **T:** *Aham...* **Ak:** *Ke na sako szülejo sityarel egyből e shavores ku gazhikane ku romanes. Shaj ke odo shavoro numa othe zhanel avri te sityol and'avoda.* (38 éves négy gyerekes apuka)

T: *Van olyan óvoda, ahol a dada vagy az óvónő roma, és cigányul is beszél a gyermekekkel. Mit gondolsz erről?* **Ak:** *Hát jó ez így.* **T:** *Jó?* **Ak:** *Persze... Mondjam, hogy miért?* **T:** *Hát mit gondolsz erről?* **Ak:** *Hát jó ez így, hát itt nálunk is van, itt van Gyöngyi.¹²⁷ Van olyan gyermek, amelyik még nem ment iskolába és hát ért magyarul, de nem tud nagyon beszélni. És ezt, a roma asszonynak elmondja a baját és az tud neki segíteni, mert van olyan óvónő, aki nem érti, amit mond.* **T:** *Aha...* **Ak:** *Mert nem minden szülő tanítja meg egyből a gyermeket magyarul is és cigányul is. Lehet, hogy az a gyermek csak ott tudja kitanulni a magyar nyelvet az óvodában.* (38 éves négy gyerekes apuka)

Az adatközlő elmondja, hogy a helyi óvoda egyikében évtizedek óta felismerték azt, hogy sok roma gyermekben valóban ott van egy gát, félelem, ami a magyar nyelvhasználatot illeti. Ennek megoldására romani anyanyelvű dajkát/dajkákat alkalmaznak az intézményben, hogy egyrészt segítse a gördülékenyebb kommunikációt a kezdeti időszakban, másrészt otthonosabbá tegyék a gyerekeknek az otthonitól eltérő, idegen környezetet. Többek között ez a cél motiválta Heltai Jánost és kollégáit is, amikor 2016 februárjában elkezdtek a tiszavasvári transzlingváló módszer alkalmazását is. A módszerről és célokról a következőt írják:

„(...) Azokat a megszólalási módokat, ahogy a tanulók a mindennapokban beszélnek, a tanulási folyamat részévé teszi. Ahelyett, hogy a tanulók beszédmódjait a tanulási folyamat kezdetétől a saját elvárásaihoz igazítaná, alkalmazkodik azokhoz. Ezáltal az otthonosság és a folytonosság érzését nyújtja a tanulónak, ami nagyobb biztonságérzethez és bátrabb, több, rétegzettebb és változatosabb kommunikációhoz vezet. Abban a tekintetben szoros ideológiai rokonságot mutat a hozzáadó nyelvpedagógiával, hogy kerüli bizonyos nyelvi források stigmatizációját.”¹²⁸

Heltai (2017: 29 hivatkozik García 2009; Celic és Seltzer 2011; García és Kleyn 2016; García és mtsai 2017-re) hangsúlyozza, hogy nem pusztán módszertanról van szó, hanem egy olyan koncepcióról, amit transzlingválásnak neveznek, és amely a kortárs szociolingvisztika nyelvszemléletének újdonságait a romani-magyar diákok oktatásában alkalmazza.

¹²⁷ Az interjúban említett roma asszony, Gyöngyi a hodászi Görögkatolikus Angyalok Kertje Óvoda dajkája, aki több évtizede dolgozik ezen a területen.

¹²⁸ <http://translanguedu.hu/kutatas/osszefoglalo/> (Letöltés: 2018.02.25)

Mindenesetre az, hogy a köznevelési, közoktatási intézményekben milyen hatást lehet elérni akár tanár-diák viszonyban a romani nyelv használata által, Heltaiékat igazolja. Ezt a következő két interjúrészlet is jól szemlélteti.

(39.) Interjúrészlet:

T: *Hi varisode kasave ishkoli athe ando Unriko, kaj shaj sittyuven romanes, vady kaj o romane shavore vi romanes shaj vorbinen edykhavereha vady e tanarenca. Pal adi so gindyis?* **Ak:** *Ha' vi me ande kasavi ishkola phirau, thaj adi nadyon mishtoj kade, kaj adi kade hi. Többnyire a tanárok is cigányul... zhanen romanes te vorbinen. 80 százaléka sa zhanen othe kaj me sittyuva. Thaj adi mihtoj kade.* **T:** *Kathar soste hi majmisto, majslobodo han?* **Ak:** *Perse, **majslobodo hom.*** (16 éves középiskolás fiú)

T: *Van néhány olyan iskola itt, Magyarországon, ahol magyar romani nyelven is lehet tanulni, vagy ahol a roma gyerekek romaniul is beszélhetnek egymással vagy a tanárral. Erről mit gondolsz?* **Ak:** *Há' én is ilyen iskolába járok, és ez nagyon jó így, hogy ez így van. Többnyire a tanárok is cigányul...tudnak romaniul. 80 százaléka mind beszél ott, ahol én tanulok. És ez jó így.* **T:** *Mitől jobb, szabadabb vagy?* **Ak:** *Persze, **szabadabb vagyok.*** (16 éves középiskolás fiú)

(40.) Interjúrészlet:

T: *So gindyis pal odi, hody hi kasave ishkoli, kaj o romane shavore vi po chaso shaj vorbinen romanes, vi e tanareha shaj vorbinen romanes? Adi mishtoj?* **Ak:** *Igen, mishtoj.* **T:** *Sostar hi adi amenge mishto?* **Ak:** ***Felszabadultabbak ham.*** (18 éves középiskolás lány)

T: *Mit gondolsz arról, hogy vannak olyan iskolák, ahol a roma gyerekek órákon is beszélhetnek romaniul, a tanárral is beszélhetnek romaniul? Ez jó?* **Ak:** *Igen, jó.* **T:** *Miért jó ez nekünk?* **Ak:** ***Felszabadultabbak vagyunk.*** (18 éves középiskolás lány)

A két középiskolás adatközlő arról számol be, hogy a már említett Biriben lévő Dankó Pista Középiskolában a tanárok zöme valamilyen szinten használja a romanit a roma gyerekekkel való kommunikáció során. A tanárok romani nyelvhasználata által a roma diákok *szabadnak, felszabadultabbnak* érzik magukat.

Összefoglalás

A fejezet tárgyalása során világosság vált, hogy a nemzetiségi oktatással kapcsolatos jogaikról mit sem tudnak az adatközlők, ez érvényes a településen működő roma nemzetiségi önkormányzat képviselőire is. Rámutattam arra, hogy a hodászi oláh cigányok közössége nagyon pozitívan viszonyul a kétnyelvű, romani-magyar nevelés, nevelés-oktatás gondolatához. Ezzel kapcsolatban három területet jelölnek meg: 1. a roma gyerekek magyar

nyelvű tudásának elégtelen vagy hiányosnak ítélt volta. 2. a romani nyelv használatának vélt/valós tilalma az oktatási, nevelési intézmények részéről. 3. az idegennek érzett környezet a romani nyelv által való „otthonosabbá” való tétele. Mind a három említett szegmens azt feltételezi, hogy ha az iskolában lehetne beszélni romaniul, akkor lehetőség nyílna elmozdulni a romani-magyar kétnyelvű oktatás felé.

Véleményem szerint azonban ez már csak azért sem lehetséges, mert mint azt a dolgozat során többször említettem, nincsenek, vagy alig vannak romani anyanyelvű pedagógusok, vagy akár nem roma származású, de jól beszélő pedagógusok sem. Így hiába a cigány/roma nemzetiségi óvodai, általános iskolai jogalkotó pozitív szándéka és a hodászi oláh cigány közösség pozitív attitűdje, hiányzik az a láncszem, ami a két pozitív hozzáállást eredményre juttatná.

Ha modellezni szeretnénk, hogy milyen tényezők lennének szükségesek ahhoz, hogy valóban el lehessen mozdulni a valamilyen szintű romani-magyar kétnyelvű oktatás irányába, akkor meg kell fogalmaznunk azt a kérdést, hogy rövid/hosszú távon hogyan termel ki a magyar pedagógusképzés vagy a cigány/roma nemzetiségi felsőoktatás annyi pedagógust, hogy annak valóban kézzelfogható eredménye legyen. Véleményem szerint a hangsúlyt minden esetben a már meglévő pedagógusokra kell fektetnünk. Első sorban számukra kell valamilyen segítséget, megoldást nyújtanunk. Kérdés azonban, hogy Hodászon, Kántorjánosiban van-e hajlandóság arra, hogy romaniul beszéljenek a pedagógusok? Egyáltalán mi a véleményük erről? Hogyan állnak ehhez a kérdéshez? Erre a keresik a választ a dolgozat következő fejezetei.

Kutatásom elsősorban nem a roma gyerekek beszédmódjából indul ki, hanem a tanári attitűdből, a tanár és a roma diák viszonyára fókuszál. Az én értelmezésemben a romani nyelv használata mind a pedagógusok, mind a roma diákok részéről a vizsgált intézményekben elsősorban egy pozitív/még pozitívabb viszony kialakításának eszköze lehet elsősorban.

4. A köznevelési és közoktatási intézményekben végzett kutatások¹²⁹

4.1. Kutatási kérdések

Elsőként Réger Zita kutatásai (pl.: 1974; 1990; 2001) majd az ő munkásságát tovább folytatva tanulmányok egész sora (pl.: Derdák-Varga 1996; Szalai 1999; Gúti 2001; Bartha 2002; Nemesné 2008; Bartha 2015; Heltai 2015) hívja fel a figyelmet arra, hogy a roma gyermekek iskolai nehézségeit nagymértékben befolyásoló nyelvi másságot – avagy a más nyelvet – nem kellőképpen, vagy egyáltalán nem veszik figyelembe az oktatás során. Ennek azonban egyik legfőbb oka, hogy általában a pedagógusképzésben nagyon kevés információt kapnak a hallgatók a romani-magyar kétnyelvűségről. Mindemelllett a pedagógusokkal készült attitűdvizsgálatok is rendszerint arra a következtetésre jutnak, hogy a roma gyerekek iskolai teljesítménye a pedagógusok előítéletes hozzáállásában is keresendő. A 2000-es évek elején a tanárok, illetve a tanárjelöltek attitűdjét vizsgáló kutatások (például: Bordács 2001; Géczi-Huszár-Sramó-Mrázik 2002; Huszár-Géczi-Sramó 2003; Takács 2005) általában véve a cigány/roma diákok relációjában kereste az okokat, vagyis nem különböztetik meg az egyes csoportokat (magyar cigány, oláh cigány, beás cigány stb.), azaz a kétnyelvűség kérdése nem domborodik ki. (vö. Bereczky-Fejes 2010: 332). Végkövetkezéseikben is megállapítják, hogy a vizsgált pedagógusok, pedagógusjelöltek előítéletesek, intoleránsak vagy azok lesznek a cigány/roma tanulókkal szemben.

Öt-tíz évvel később a pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatások (pl. Kende 2005; Andl-Kóródi-Szücs-Végh 2009) középpontjában leginkább a szegregáció, deszegregáció, integráció fogalmi álltak szintén egy előítéletet feltételező kutatói perspektívából vizsgálva a kérdéseket. Kétnyelvűsége, romani vagy beás nyelvre nem igazán találunk utalást, igaz ez például Berényi-Berkovics-Eröss (2008) 310 oldalas munkájára is. Nyilván nem kifejezetten a kétnyelvűség kérdésköre állt a munkák középpontjában, mindenesetre ilyen fajsúlyos kérdéseknél, mint a hazai cigányság oktatása, fontos lenne a romani/beás nyelvekre is kitérni. Az újabb, a pedagógusokat érintő kutatások (pl. Máté 2015; Bogdán 2016) is erős kritikát fogalmaznak meg a pedagógustársadalommal, oktatáspolitikával szemben, azonban ezekben sincs utalás sem romani, sem beás nyelvre.

A cigány/roma gyerekek iskolai sikertelenségének egyik jelentős okaként az óvodai nevelésből való kimaradást vagy rövid ideig tartó óvodáztatást tartják. A témával foglalkozó

¹²⁹ A kutatásokat az Új Nemzeti Kiválósági Program 2016/17 támogatta. ELTE/8495/70(2016)

szakirodalmak (pl. Forray 1999; Babusik 2003; Havas 2004; Virág 2010) szerint olyan megoldást kell találni, amelyben a roma szülők is felismerik gyermekük óvodába való járásának fontosságát. Emellett hangsúlyozzák az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére irányuló pedagógia programok szükségességét (Kende 2009), a szociális körülményeken való javítást (Szabó-Tóth 2007), valamint a differenciált oktatás (Nemes 2016) fontosságát. A romani-magyar kétnyelvűséggel kapcsolatos pedagógusattitűdök ezekben a kutatásokban sem jelennek meg.

Alapvetően hiányoznak tehát a gyakorló pedagógusokkal végzett kutatások, amelyek kifejezetten a romani-magyar kétnyelvűség körét járják körül, és amelyek egy pozitív kutatói perspektívából vizsgálják a pedagógusok attitűdjét. Valamint azt vizsgálják, hogy mennyire van hajlandóság a romani nyelv valamilyen szintű elsajátítására a pedagógusok részéről.

Ezen a helyen is meg kell azonban említenünk a tiszavasvári Transzlingvális Kommunikáció nevet viselő projektet, amelyben a megkérdezett pedagógusok egy része erőforrásként tekint a településen lévő romani-magyar kétnyelvűségre, és ezt tanórai kereteken belül alkalmazzák is. (vö. Heltai-Jani-Demetriou-Kerekesné-Olexa 2017). A tiszavasvári pedagógusokkal készült interjúkon kívül nem tudok más olyan kutatásról, amely a pedagógusok attitűdjét vizsgálta volna behatóbban a romanimagyar kétnyelvűség kérdéskörét érintve.

Ugyanakkor nagyon fontos, hogy a vizsgált oláh cigány közösség kétnyelvű oktatásához való attitűdje mellett, megismerjük a helyi pedagógusok attitűdjét is.

A következő fejezetben a helyi óvodákban, illetve általános iskolában végzett kutatásokat és azok eredményeit mutatom be a fentebb bemutatott szociolingvisztikai interjú eredményeit alapul véve, számos olyan kutatási kérdésre keresve a választ, mint pl.:

- Milyen az attitűdje a pedagógusoknak a romani-magyar kétnyelvű gyerekek, diákok nyelvhasználatát illetően?
- Mit tapasztalnak az óvodai, iskolai nyelvhasználatuk során, hogyan ítélik meg a roma gyerekek magyar nyelvtudását?
- Tapasztalják-e, hogy a roma gyerekek kifejezetten romaniul beszélnek egymással?
- Tapasztalják-e, hogy a romani nyelv egyfajta tolvajnyelvként funkcionál az általános iskolában?
- Ha tapasztalják, pedagógusként, mit tudnak kezdeni ezen beszédmódokkal, milyen módszereket alkalmaznak?
- Kapnak-e bármilyen segítséget a munkájuk során ezt a területet érintve?

Az ezekben az intézményekben végzett kutatások legfőbb célja az volt, hogy megtalálja a segítségnek azt a konkrét formáját, amelyet nem felülről próbálnak ráerőltetni a pedagógusokra – ha egyáltalán beszélhetünk ilyen segítségnyújtásról –, hanem helyben, Hodászon, illetve a szomszédos Kántorjánosi nevelési, nevelési-oktatási intézményeiben dolgozó pedagógusoknak nyújt szakmai segítséget a helyi viszonyoknak megfelelően az igen sokrétű munkájukban.

A kutatást kiterjesztettem a szomszédos Kántorjánosi¹³⁰ községre is, ahol a lakosság etnikai összetétele, ezáltal az óvoda és iskola összetétele is nagyon hasonló képet mutat, mint Hodászon, valamint egy a pedagógusoknak lértéhezott magyar-cigány szótárral kapcsolatos tesztelést, nyelvi kísérletet kiterjesztettem a nyírbogáti¹³¹ Vantus István Általános Iskolára is, ennek körülményeit részletesen tárgyalom majd az alábbi fejezetekben.

4.2. Az óvodai kutatás

4.2.1. Módszer

A 2016/2017-es valamint a 2017/2018-as tanévben a két község (Hodász-Kántorjánosi) három óvodájába végeztem kutatást azzal a céllal, hogy az ott folyó munkáról, a roma gyerekek nyelvhasználatáról, az óvodapedagógusok, dajkák attitűdjéről átfogó képet tudjak alkotni, egyrészt a megfigyelés módszerét alkalmazva, másrészt diktafonra, videokamerára rögzített interjúkkal, harmadrészt egy **17 kérdésből álló kérdőív segítségével**.¹³²

Az óvodai kutatásban a következő intézmények vettek részt: **Hodászi Görögkatolikus Angyalok Kertje Óvoda, Hodászi Eszterlánc Egységes Óvoda-Bölcsőde, Kántorjánosi Csicsergő Óvoda.**

A kérdőíves kutatásban a három intézmény teljes pedagógusgárdája részt vett, **26 óvodapedagógus, dajka, ebből 3 fő frissen diplomázott romani anyanyelvű óvodapedagógus, valamint 2 fő romani nyelvű dajka.**

A kérdőíves kutatás eredményeit nem külön-külön intézményekre lebontva, hanem összesítve mutatom be azokat, mivel szignifikáns különbséget nem mutatnak a részeredmények

¹³⁰ Észak-Alföldi Régió – Szabolcs-Szatmár-Bereg Megye; Mátészalkai Kistérség; Község; 2152 fő, 781 romani anyanyelvű; Forrás: ksh.hu; az általános iskolában 302 diák tanul, óvodában 95. 70% a roma nemzetiséghez tartozónak vallja magát.

¹³¹ 3098 fő, 95 fő romani anyanyelvű. Forrás: http://www.fehergyarmat.hu/files/nepsz_03_16_2011.pdf (Letöltés: 2017.01.14)

¹³² A kutatás részét képezi a NyelvEsély Projektnek. NyelvEsély: Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű sikertoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése című projektum. Kutatásvezető: Bartha Csilla.

egymáshoz képest, valamint ez által egy egységes képet kaphatunk az etnikailag hasonló összetételű óvodák hasonló problémáiról, illetve a megoldások terén való hasonló gondolkodásról, attitűdről is.

4.2.2. Eredmények

A három óvoda összesített eredményei azt mutatják, hogy az óvodákban dolgozó személyek közül 9 fő úgy gondolja, hogy óvodájában 50%-os a romák aránya a nem romákéhoz képest, míg 11 fő azt válaszolta, hogy ez az arány 70%, további 6 személy azt a választ adta, hogy az intézményben a roma gyerekek aránya 80 és 90% között van. Ezt a



44. diagram

szubjektív megítélés – mivel jogilag nem tarthatnak lajstromot – mindenképpen a gyerekek nyelvhasználatának tapasztalásából ered, azt jelenti, hogy a három óvodába járó közel 300 gyermekből egy átlagos 70%-ot alapul véve, 210 gyermek kétnyelvű, roma. Ez a szám egybecseng a dolgozat elején bemutatott demográfiai adatokkal, vagyis minden 4-5. 0-14 év közötti gyermek hazánkba a roma nemzetiséghez tartozik.

Helyi adottság továbbá, hogy a romani-magyar kétnyelvű oláh cigányok jóval többen vannak jelen a két községben, mint a magyar anyanyelvű magyar cigányok, így a kétnyelvűség kérdésének az óvodai intézményekben való meglétének vizsgálata, körüljárása napról-napra fontosabb kérdése válik.

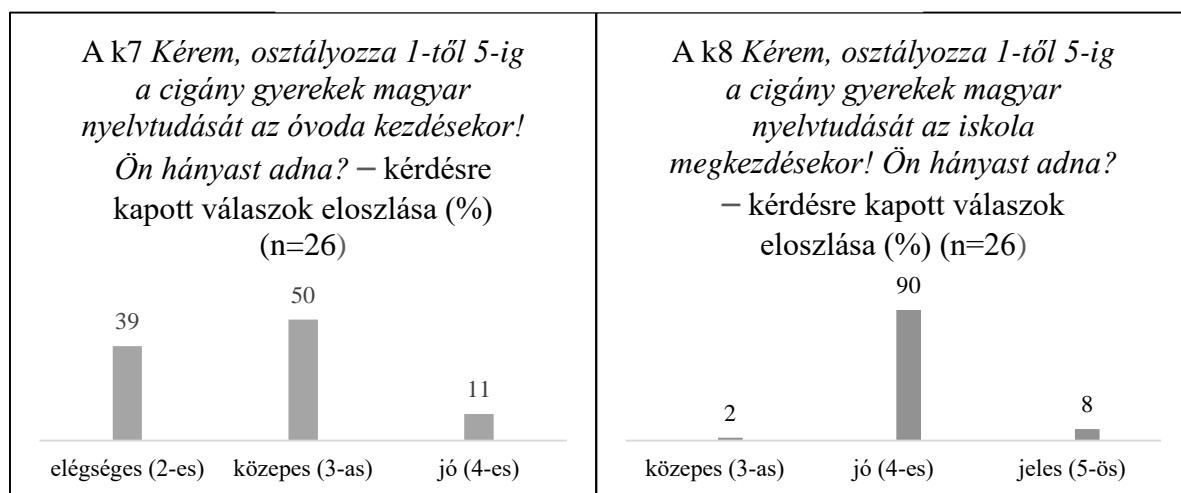
Összhangban a roma adatközlőkkel végzett szociolingvisztikai kérdőív eredményeivel az óvodákban dolgozó pedagógusok megerősítik azt az állítást, hogy a roma gyerekek túlnyomó része óvodába kerüléskor érti ugyan valamilyen szinten a magyar nyelvet, de főleg cigányul beszélnek. Ez pedig a kezdeti időben problémát okoz mind a gyermeknek, mind az óvodapedagógusnak. Az óvodapedagógusok némileg pozitívabban látják a kérdést, mint a roma szülők, mivel 30%-uk szerint jól beszélnek a roma gyerekek magyarul, ugyanezen szám a roma szülőknél csak 6%. Ugyanakkor ez az eredmény azt is alátámasztja, hogy a romák dominánsan, valóban romaniul beszélnek otthon, egymás közt a szűk és tág családban, a homogén közösség roma tagjaival.

Egy óvodapedagógus ezt írja a kérdés kapcsán: „*Vannak, akik csak cigányul beszélnek, ezáltal nem értik, illetve nehezen értik a magyar nyelvet*” (35 éve pályán lévő óvodapedagógus)

Egy másik vélemény: „*Jól beszélnek magyarul, de cigány nyelven beszélnek. A kettősnyelvűség érvényesül.*” (7 éve pályán lévő óvodapedagógus)

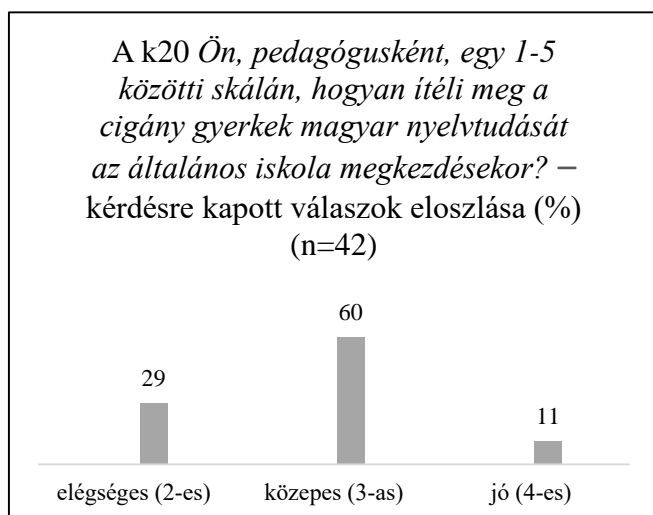
A következőkben arra kértem az óvodapedagógusokat, dajkákat, hogy ítéljék meg a roma gyerekek magyar nyelvű tudását az óvodába kerüléskor, illetve óvodai nevelés végén, az iskolakor küszöbén egy 1-5 közötti skálán.

45. diagram



A diagram adatai azt mutatják, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok, dajkák 39%-a elégsegesre (2-es) osztályozza a roma gyerekek magyar nyelvtudását az óvodába kerüléskor, 50%-uk közepesre (3-as) ítéli a magyar nyelvtudást, míg csupán 11%-uk véli úgy, hogy a roma gyerekek jól beszélnek (4-es) magyarul, amikor óvodába kerülnek. Ezzel szemben az óvodai évek végén az óvodapedagógusok, dajkák mintegy 8%-a jelesre (5-ös) értékeli a roma gyerekek magyar nyelvtudását, 90%-uk jóra (4-es) és csupán 2%-uk ítéli közepesre (3-as) ezt a kompetenciát.

Érdemes ezeket a számokat összevetnünk az iskolákban végzett kérdőíves kutatás eredményeivel, amelyet részletesebben csak a következő fejezetben tárgyalok ugyan, de ebben az esetben jónak látom, hogy egymás mellett lássuk az óvodapedagógusok és tanárok ugyanazon kérdéstről alkotott véleményét.



46. diagram

A tanárokkal végzett kérdőív 20. sz. kérdése így szólt: „Ön, pedagógusként, egy 1-5 közötti skálán, hogyan ítéli meg a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az általános iskola megkezdésekor?” Ha összehasonlítjuk a 45. sz. diagramot a 46. sz. diagrammal, látható, hogy az óvodapedagógusok 8%-ával ellentétben az általános iskolai tanárok egyike sem

adott jeles osztályzatot a roma gyerekek magyar nyelvtudására az óvodai évek

végén, az iskolai évek elején. A tanárok 60%-a közepesre (3-as) ítélte ezt a tudást, míg az óvodapedagógusok csupán 2%-a látja ugyanígy. A tanárok 11%-a adott jó (4-es) minősítést, ezzel szemben áll az óvodapedagógusok 90%-a. Az óvodapedagógusok tehát valamilyen oknál fogva szignifikánsan jobbnak ítélik a roma gyerekek magyar nyelvtudását, mint az általános iskolai tanárok. Ennek oka lehet az is, hogy az óvodapedagógusok domináns romani nyelvhasználattal találkoznak az óvodai évek kezdetén, és az ehhez a dominanciához képest való fejlődést vették figyelembe. A tanárok viszont a magyar nyelvű tanuláshoz szükséges magyar nyelvtudásból indultak ki, valamint a nem roma gyerekek magyar nyelvű tudásához viszonyították a roma gyerekek nyelvtudását. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy sem az óvodák a kimenetnél, sem az iskolák a bementnél nem mérik ezt a fajta kompetenciát, tehát, hogy milyen fokon áll egyik-másik gyermek magyar nyelvtudása, így az adatok többnyire a pedagógusok benyomásait, érzéseit, tapasztalásait tükrözik elsősorban. Annyit azonban el kell mondanunk, hogy az óvodai kutatásom során több alkalommal nyílt lehetőségem a gyerekekkel is beszélgetni. Minden esetben magyarul kezdtem a beszélgetést: „Hogy hívnak; hány éves vagy; stb.” A legtöbb esetben semmilyen választ nem kaptam. Majd pár mondat után cerháriul kezdtem el velük beszélgetni. Ekkor nyíltak meg a gyerekek és mutatkoztak be, mondták el hány évesek, mit szoktak csinálni az óvodában. Nem állíthatjuk azt teljes bizonyossággal, hogy nem értették magyarul a kérdést, hiszen egy számukra ismeretlen ember beszélgetett velük, ez talán a magyar gyerekeknél ugyanígy lett volna, annyit azonban megállapíthatunk, hogy a saját anyanyelvükön való kommunikáció egészen biztosan bizalmi funkciót tölt be, megnyíltak, megszólaltak, érdeklődtek. Nem tudni tehát, hogy valóban kevesebb magyar szókinccsel rendelkezik-e a roma gyerek nem roma társaiknál, mivel lehet,

hogy értik, de nem mernek válaszolni magyarul. Az egyik roma dajka a következőt mondja. Az interjúban elhangzott neveket megváltoztattam.

(41.) Interjúrészlet

„Athe inja, ande kaver dulmitanyi ovoda bish bersh kerdyom butyi, tranda bersh aba kaj butyi kerav. (...) O majpiki, o trine bershenge na zhanan gazhike te vorbinen. Azir ham amen athe te zhitinas lenge. Te na' avahas nish na maradinna. x o y-esko unoka avel: ordítás, visitás. – „Nikolas, mindjárt avel ty dej, csende av papó.” Cukrojlo. Trubulen edy bersh kanak aba mishto hatyararen gazhikanes. (...) Athe and' óvoda shaj shunen romane gija, romanyi paramicha. Amen sittiyjam opre te gineves lenge, ke o gazhe na zhanane romanes. De majbut v'amen gazhikanes ginavas lenge te zhanen ande ishkola te zhan, mielőtt ande ishkola zhan te zhanen gazhikane. (...) O ovikinyi na xojaven kanak romanes vorbinas e shavorenca, sot, loshaven, kanak romanes vorbinas lenca, plane meg te rovel, akkor megmajfeder loshaven. Von phenen te das pe lende romanes дума, te na roven majdur.”

„Itt kilenc, a másik, régi óvodában húsz évet dolgoztam, harminc éve, hogy dolgozom. (...) A legkisebbek, a három évesek nem tudnak magyarul beszélni. Azért vagyunk mi itt, hogy segítsünk nekik. Ha nem lennének, nem is maradnának. X. Y unokája jön: ordítás, visitás. – „Nikolasz, mindjárt jön anyukád, maradj csöndben, papó!” Cukor (a gyerek). Kell nekik egy év, mire jól beszélnek magyarul. (..) Itt az óvodában hallgathatnak roma dalokat, roma meséket. Mi szoktuk nekik felolvasni, mert a nem romák (óvónők) nem tudnak romaniul. De legtöbbször mi is magyarul olvasunk fel nekik, hogy tudjanak iskolába menni. Mielőtt iskolába mennek, tudjanak magyarul. (...) Az óvónők nem haragszanak, ha romaniul beszélünk a gyerekekkel, sőt, örülnek, amikor romaniul beszélünk velük, pláne, ha sírnak, akkor még inkább örülnek. Ők mondják, hogy szóljunk rájuk romaniul, hogy ne sírjanak tovább.,,

Egy másik roma dajka szintén azt mondja el, hogy miként zajlanak az óvodai mindennapjai a roma és nem roma gyerekekkel az óvodában. Hogyan járul hozzá a romani nyelv használata az intézményben a gördülékenyebb kommunikációhoz, ez által a gyermek fejlődéséhez.

(42.) Interjúrészlet

„Oxto bersh kerav butyi athe and'ovoda. Sigo andre fogadinde man o gazhe. (...) E romane shavorenca vi romane vi gazhikane vorbi. Me akana a barenca hom. Lenca majbut gazhikane vorbi, ke – udyi – zhan ande iskola, de lenca vorbinas romanes, gilyabaren romanes, versi phenen romanes. Akarso hi, unnepshego, ballgashi, andre shudas romano motivumo, adi megis edy romanyi ovodaj. (...) Na sako vorbil gazhikane, kana ande óvoda avel, sot, nish na

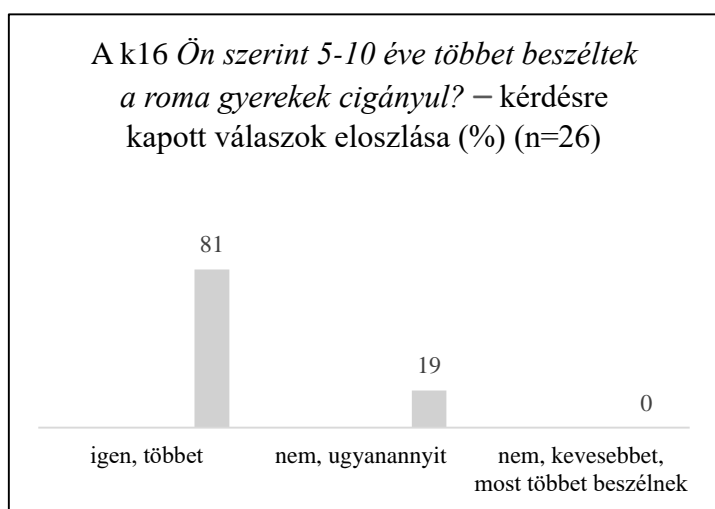
hatyarel, odolenge trubul te lisaras, hody megis so trubul te keren... has amen kasavi cini shej, kon edyaltalan na hatyarlas gazhikane thaj has babsinhas thaj na zhanglas o bude pe sost' assanm sostar trubul t'assan thaj pushlas mandar: „Sostar assan o budera?” Thaj vigi trubuja te lisarav lake o sinhazo, pal soste vorbinen thaj pal odi aba vi voj hatyardya. (...) Hi vi kasavo shavoro, kon aba nadychoportoshaj, thaj na zhanel gazhikane, chachej, ke na but phirdyas and'ovoda. Thaj voj e gazhikane shavorenca ish vi e romungrnca romanes vorbil, de von na hatyaren so kamel te phenel. (...) Hi amen kasavo chaso, hody „Lelki percek” and'odo sittyijam vi romanes, vi gazhikanes te enekelinas, vi o roma vi o gazhe fogadinenla, dragon lenge nadyon kade te gijabaren. Ginavas lenge andar e Biblia, elosor gazhinane ginavel opre e ovokinya, pao odi me romananes lenge. Na but hatyaren andar o gazhe thaj o romungra, de dragoj lenge, vi te khelen, vi o romane gilya te shunen. Hi amen kasavi cini rakji, hody shunel amen sar vorbinas thaj edy-ket sot palephenel. (...) Perse edy gazhinao savoro miota meghilo gazhikanes vorbil, udyi chak majmaskep vorbil, ko andre kerulindyas athe thaj duj bersh haslo ando kishchoport, palodi opr'avel, chak maj kaver hi lako sokincho, sar odalake, kon and'adi kerdyija. (...) Akkor avlas ertelmo adalake te shaj sittyionas numa romanes vi kasavi ishola te avlas kaj shaj vorbinen romanes. (...) Majfeder avrinyilinen, kanak romanes vorbinen, sar gazhikanes te vorbinnas.” (Ildi)

Az óvodapedagógusokkal végzett kérdőív arra is rákérdezett, hogy miben látják a roma gyerekek viszonylagosan alacsony magyar szókincsének okait, mi az oka annak, hogy közel 40%-uk véli úgy, hogy éppen csak elégséges, míg 50%-uk szerint közepes ez a tudás.

A k9 Mit gondol, mi lehet az oka a roma gyerekek viszonylagos alacsony szókincsének az óvodába kerüléskor? – kérdésre kapott jellemző válaszok.
<ul style="list-style-type: none"> - „Nem minden családban beszélnek magyarul is.” (8 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthon inkább cigányul beszélnek, illetve a többgenerációs együttélés, ahol az idősebbek nem beszélnek magyarul vagy kevésbé.” (12 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthon legtöbbször csak cigány nyelven beszélgetnek.” (1 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A szülők nem beszélnek magyarul a gyerekekkel.” (2 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthon a családban nem beszélnek magyarul.” (9 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthoni környezetben főleg cigány nyelven beszélnek.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Szülők iskolázatlansága miatt.” (40 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A családban főként roma nyelven beszélnek.” (9 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A család csak cigányul kommunikál vele.” (12 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A családon belül igen kevesen beszélik a magyar nyelvet.” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A családban, otthon keveset használják a magyar nyelvet, szót. Általában romaniul beszélnek.” (8 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthonukban leginkább anyanyelvükön beszélnek, mert számukra könnyebb a cigány nyelv használata.” (10 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A családban roma nyelven beszélnek. Kevés vagy egyáltalán nem hallanak mesét odahaza.” (32 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Otthon cigány nyelvet használnak, és ez így helyes.” (33 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Tapasztalataim szerint a mostani csoportomban nem alacsony a magyar szókincs, mert ugyanúgy kifejezi magát magyarul, mint cigányul.” (34 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Tapasztalatom szerint ugyanúgy ki tudja fejezni magát magyarul, mint cigány nyelven. A csoportban csak a magyar nyelvet használja.” (25 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Szociális háttér, a szülők szintén szegényes szókincsé. Otthon egymás között cigányul beszélnek.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „Településünk heterogén összetételű. Csak azok a gyerekek beszélnek az óvodában cigányul, akik otthon a szüleiktől hallják. De itt inkább csak szavakat mondanak, ha mondanak.” (7 éve pályán lévő óvodapedagógus) - „A családi nevelés során, az otthoni környezetben csak a cigány nyelvet beszélik.” (35 éve pályán lévő óvodapedagógus)

A válaszok túlnyomó része az otthoni nyelvhasználatra helyezi a hangsúlyt, vagyis arra, hogy otthon a szülők a gyerekekkel főleg romani nyelven beszélnek, keveset beszélnek magyarul.

Az óvodapedagógusok által megfogalmazott implicit mondanivaló egybecseng eddigi eredményeinkkel is, miszerint otthon, a szűkebb-tágabb családi körben a romanit használják a helyi romák. Ki kell emelnünk azt is, hogy a válaszokból nem olvasható ki az, hogy más okot fogalmazna meg az az óvodapedagógus, aki 1-25 éve van a pályán, mint az, aki 30-43 éve dolgozik romani-magyar kétnyelvű gyerekekkel is, két óvodapedagóguson kívül mindannyian a domináns romani nyelv használatának tényét támasztják alá egyrészt a közösségben, másrészt az óvodában is. Mindazonáltal az a tény, hogy a pályakezdő ugyanabból az aspektusból közelíti meg a kérdést, mint aki 40 éve dolgozik, a romani nyelv stabil, a nyelvcserefolyamat kétségtelenül lassú státuszát mutatja.

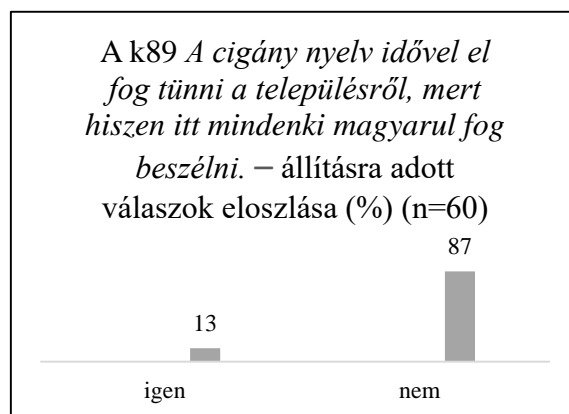
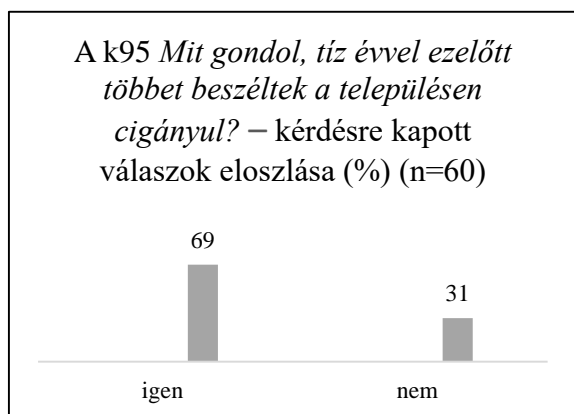


47. diagram

A 47. sz. diagram adatai szerint a megkérdezett három intézmény óvodapedagógusainak 81%-a szerint a roma gyerekek 5-10 évvel ezelőtt többet beszéltek romaniul, míg 19%-uk szerint nem érezhető mennyiségi változás a magyar nyelv javára. A pedagógusok ebben az esetben is a homogén közösség belső nyelvhasználatát emeli ki.

Illetve érdekes módon arra mutatnak rá, hogy a magyar nyelvű óvodai nevelés folytán a romák kevesebbet beszélnek romaniul, ami felgyorsítja a nyelvcseré folyamatát. Az egyik óvodapedagógus ezt írja:

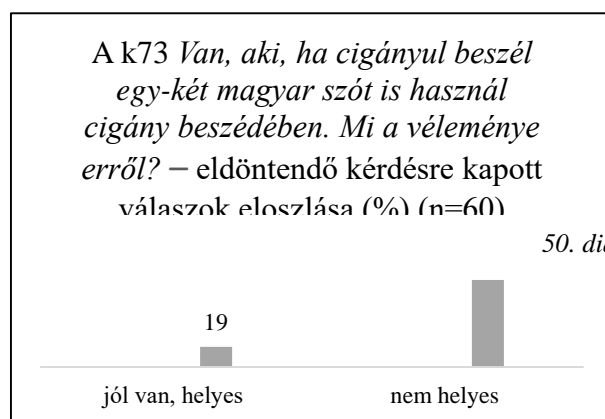
„Igen. Kevesebbet mozdultak ki a szűkebb környezetükből, ahol leginkább a cigány nyelvet használták. Nem jártak rendszeresen óvodába.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus)



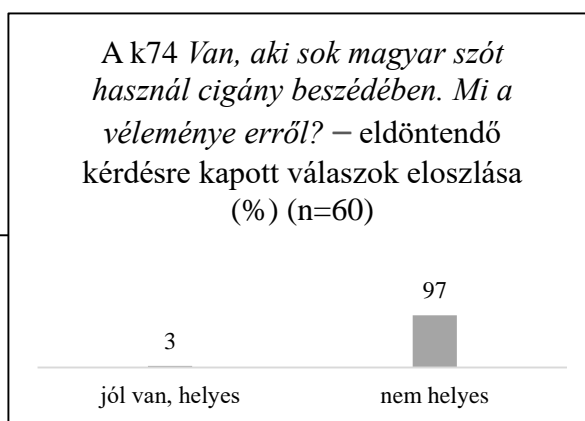
Ha a 47. sz. diagram adatait összehasonlítjuk a szociolingvisztikai kérdőív ezzel kapcsolatos 95. sz. kérdésére kapott válaszok adataival (48. sz. diagram), akkor azt láthatjuk, hogy a roma közösség némileg rosszabbnak ítéli meg a helyzetet, hiszen 69%-uk szerint tíz évvel ezelőtt többet beszéltek romaniul a közösség tagjai, mint napjainkban. Okként leginkább az óvodai, iskolai oktatás-nevelés magyar nyelvét emelik ki, illetve a romani nyelv csekély számú megjelenését ezekben az intézményekben, már ami a hivatalos színtereket illeti. Ugyanakkor

48. diagram 87%-
nem 49. diagram uk
lát

arra reális esélyt, hogy a romanit belátható időn belül felváltaná a magyar nyelv. A közösség tagjai leginkább a romani nyelv egyfajta tisztaságára helyezi a hangsúlyt. Nem abban látják a problémát, hogy kellő mennyiségben ne beszélnének romaniul, hanem abban, hogy esetenként a magyarból kölcsönzött jövevényszavakat használnak.

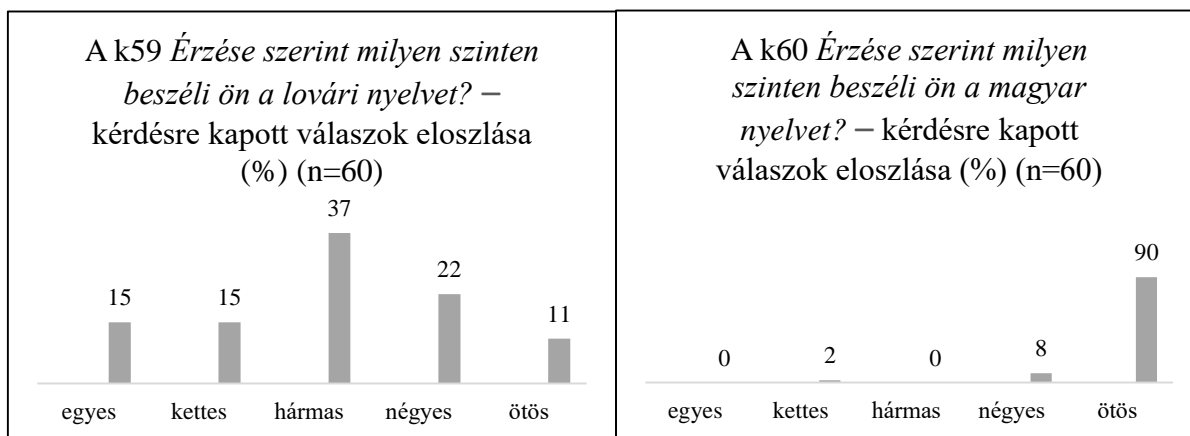


50. diagram



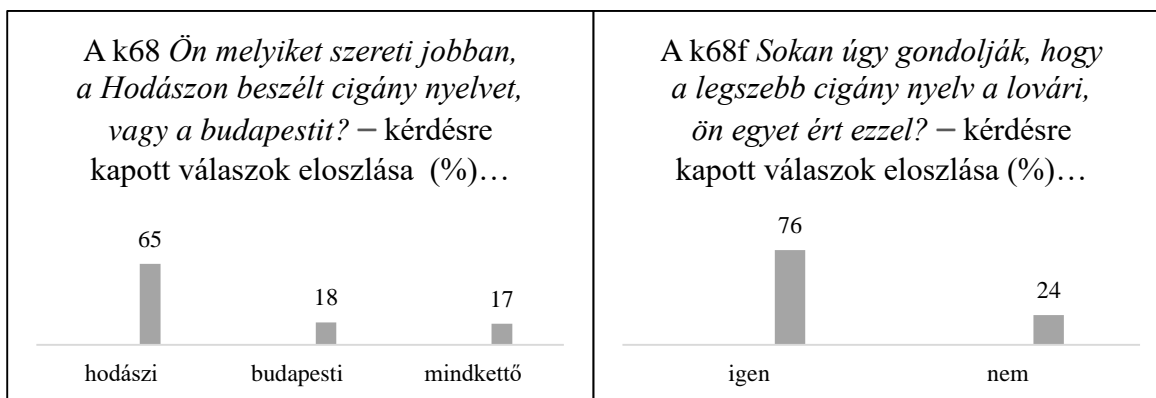
Amelyben csak egy-két magyar jövevényszót használ a beszélő romani beszédében, és majdnem 100%-os az arány abban az esetben, ha sok magyar jövevényszó használatáról van szó. Arra a kérdésre, hogy hogyan lehetne „megtisztítani” a helyben beszélt romanit a magyar szavaktól egyrészt szintén az óvoda és az iskola szerepét emelik ki, mint mondják: „*Othe trubulas te sittyaren e romanyi shib*” („Ott kellene tanítani a romani nyelvet.”), másrészt a lovári nyelvre, bár fenntartásokkal, de mintegy normanyelvre tekintenek, „szebbnek”, „tisztábbnak” vélik ezt a változatot, amelyet azonosítanak a romák körében „Pesten beszélt” romanival. Jó magam nem tudom ezt az álláspontot megerősíteni. Saját tapasztalatom az, hogy a beszélt lovári is ugyanannyi magyar jövevényszót használ, mint bármely más hazai

romani változat, természetesen közösségtől és a beszélőtől is függ ennek adekvát megállapítása.



51. diagram

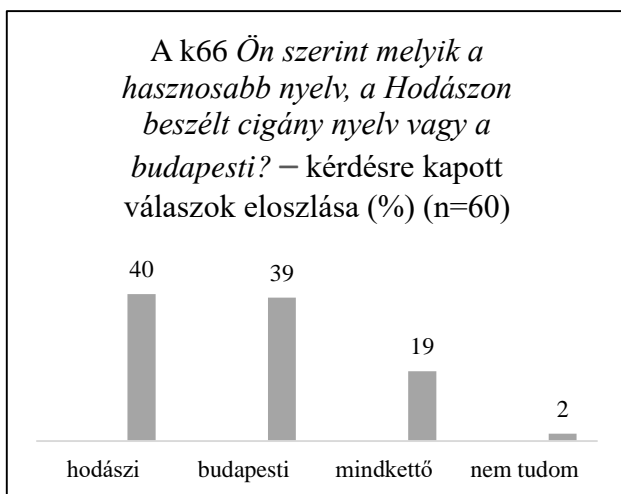
Mindenestre a hodászi roma közösség úgy véli, hogy magyarul jobban tud beszélni, mint lováriul. 15%-uk egy ötfokú skálán 1-est adna saját lovári nyelvtudására, és csupán 11%-uk adna jelest saját magának. Ezzel szemben 90%-uk jelesre ítéli magyar nyelvtudását. Az a kissé tudathasadásos helyzet áll fenn, hogy magát a kvázi romani normanyelv (lovári) tudásukat szignifikánsabban alacsonyabbra értékelik a magyar nyelvi tudásuknál, tulajdonképpen idegen nyelvként tekintenek arra.



52. diagram

Az érzelmi attitűdöt vizsgálva is némi kettősség látható, hiszen a közösség 65%-a jobban szereti saját nyelvi változatát a budapestivel azonosított lovárral szemben, viszont 76%-uk szerint a lovári a legszebb romani változat az összes változat közül.

Ugyanezt a kettőséget láthatjuk akkor is, amikor a nyelvek, nyelvi változatok hasznosságáról tudakolódunk. Szinte azonos módon (40-39%) látják hasznosnak a saját változatukat a lovárihoz képest.



53. diagram

Szorosan kapcsolódik a lovári kontra helyi cerhári változat kérdésköre a vizsgált óvodákban dolgozó pedagógusok véleményéhez is. A legtöbbjük ugyanis problémaként definiálja azt, hogy adott esetben van az intézményben cigány-magyar szótár, vagy épp még lovári nyelvvizsgálóval rendelkezők is, de kiemelik, hogy az nem a helyi változat. A hodászi két óvoda egyikében négy óvodapedagógusnak van középfokú nyelvvizsgálója lováriból, de

elmondásuk szerint szükség lenne olyan nyelvi továbbképzésre, amely kiegészíti a lovári nyelvtudást a helyi változat megtanulásával is. Mind az óvodapedagógusokban, mind a roma közösség tagjaiban van tehát egy „a lovári a norma romani változat”-tudat, de helyben a nevelésre, oktatásra ez a változat csak bizonyos fenntartásokkal alkalmazható. Ez a helyzet egyre inkább a helyi nyelvi változat felé kell/kellene, hogy irányítsa a döntéshozók figyelmét, ugyanakkor súlyponteltolódást láthatunk az óvodapedagógusok véleménye és a roma közösség véleménye között, hiszen előbbi a magyar nyelvi szokincs fejlesztésére helyezi inkább a hangsúlyt (vö. Heltai-Kulcsár 2017) míg utóbbi a két nyelv kiegyensúlyozott állapotát látná ideális megoldásnak. Az egyik intézményvezető a következőt mondja:

(43.) Interjúrészlet

„Kevés kivételtől eltekintve, általánosságban elmondható, hogy a roma gyerekek nem beszélnek választékosan magyarul. Ez elsősorban a szülők felelőssége. (...) Furcsa elvárásaik vannak felénk, mert tőlünk várják, hogy megtanítsuk a gyermekeiket beszélni, úgy, hogy vannak, akik óvodába kerülésükkor nem beszélnek magyarul. (...) Nehéz jó megoldást találni, mivel egy-egy csoport nagyon heterogén összetételű. Vannak magyarok, romungrók és romák. Nyilván nem tehetjük meg, hogy csak magyarul vagy csak cigányul beszéljünk velük, ez nem ennyire egyszerű kérdés. Én, jómagam ebben a községben nőttem fel, a kétnyelvűséget nagyon jónak tartom, keveset beszélek is cigányul. Mondatokat tanultam meg, hogy tudjam alkalmazni a gyerekeknél, pl.: „Ker andre tye jakha!”, (saját ford.: Csukd be a szemed!) de ahogy elmondom cigányul, azonnal elmondom magyarul is, én így próbálom nevelni, fejleszteni őket. (...) Több éves tapasztalatom az, hogy kell két év ahhoz, hogy megfelelő szintű magyar nyelvtudást szerezzenek a roma gyerekek.” (7. éve intézményvezető óvodapedagógus)

A roma gyerekek viszonylagos vélt vagy valós alacsony magyar szókincsének okait kereső kérdéshez szorosan kapcsolódik a kérdőív 14. sz. kérdése.

14. táblázat

A k14 Kérem, egy-két mondatban fogalmazza meg, hogy mi lehet az oka annak, hogy a magyar (nem roma) gyerekek nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint a roma gyerekek már az óvodába kerüléskor is. – kérdésre kapott jellemző válaszok.

- „Úgy gondolom, hogy a magyar nyelv a magyar gyerekeknek azért előny, mert ők magyarul beszélnek otthon is, és ők csak a magyar szókincsét használják.” (1 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Magyar szülők anyanyelven következetesen beszélnek gyermekükkel” (35 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Otthoni környezetben magyar nyelven beszélnek.” (2 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A családi háttér sokat jelent. Szüleik tájékozottabbak, amit meg is osztanak gyermekeikkel.” (4 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A családi háttér, az anya és a szűkebb család folyamatosan beszél a gyerekhez (pl.: gondozási teendők végzésekor szóban is közlik, hogy mit csinálnak, hogy hívják, és ezeket többször el is ismétlik.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A gyerekek közül nagyon kis számban beszél a cigány nyelvet. Óvodába lépéskor ugyanolyan jól beszélnek magyarul, szókincsbeli eltérést nem tapasztaltam.” (25 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Ez a kérdés akkor lenne jó, ha minden gyermek tudna beszélni mikor óvodába lép. Akkor lehetne nyilvánítani véleményt.” (34 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Többet beszélgetnek a gyerekekkel, mesét hallanak vagy látnak a tévében, számítógépen. Előfordul mesekönyv a háznál.” (32 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A szülők többet foglalkoznak a gyerekekkel, már óvodába lépéskor több ismerettel (versek, dalok stb.) rendelkeznek, mint roma társaik.” (10 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A magyar gyerekekkel többet beszélgetnek, több mesét hallgatnak.” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Több mondókát, verset, mesét tanítanak velük már a családban.” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A magyar gyerekek érettebbek a korukhoz képest.” (40 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Több mesét, mondókát tanítanak nekik.” (9 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A szülők többet foglalkoznak gyermekükkel, kommunikálnak velük.” (25 éve pályán lévő óvodapedagógus)

Mint azt láthatjuk, a kérdés tartalmilag egy összehasonlításból indul ki. Egyrészt állítja, hogy a roma gyerekek magyar szókincsé alacsonyabb, mint a magyar (nem roma) gyereké, másrészt keresi az okát, hogy ez az állítás amennyiben igaz, milyen okokra vezethető vissza, vagyis mitől gazdagabb a magyar gyermekek magyar szókincsé. Azért fogalmaztam meg így

a kérdést, mert az óvodavezetőkkel, óvodapedagógusokkal, dajkákkal folytatott előzetes beszélgetésekből kiindulva feltételeztem, hogy nem csupán önmagában a magyar nyelv használatát fogják kiemelni, hanem más, egyéb körülményeket is meg fognak említeni.

A nem roma (magyar) gyerekek vélt vagy valós magyar nyelvi szókincs-többletének okai a vizsgált óvoda-pedagógusok szerint. (3 intézmény, 26 óvodapedagógus, dajka)	a magyar nyelv kizárólagos használata	A válaszokból kinyerhető tartalmi mondanivalót négy szegmens köré csoportosíthatjuk. Az első szegmens a kizárólagos magyar nyelv használata, vagyis hogy a magyar gyerekek otthon csak magyarul beszélnek, míg a roma gyerekek nem vagy alig beszélnek magyarul otthon. A második szegmens valamiféle
	több magyar nyelvű mese, mondóka, vers	
	a magyar szülők kifejezőbb, magyarázóbb kommunikációja	
	nincs különbség a nem roma és a roma gyerekek magyar nyelvi szókincse között	

pedagógiai hiányt hivatott megfogalmazni a

4. ábra

roma szülők részéről, és előnyt a magyar szülők részéről. Ezek az előnyök a magyar családok részéről abban nyilvánulnak meg a roma családokhoz képest, hogy több verset, mondókát, mesét mondanak gyermekeiknek, ezáltal fejlődik a magyar szókincsük. A harmadik szegmens szintén hiányt vagy valamiféle másságot fogalmaz meg a kommunikáció és gyereknevelés terén. Több óvodapedagógus szerint ugyanis a magyar szülők „*folyamatosan beszélnek a gyermekeikhez*”; „*többet foglalkoznak gyermekükkel*”; „*többet beszélgetnek gyermekükkel*”, mint a roma szülők.

A negyedik, egyben utolsó szegmens pedig nem lát különbséget a magyar és a roma gyerekek magyar szókincse között.

Összefoglalva a 7. és 14. sz. kérdésre adott válaszokat, azt kell mondanunk, hogy az óvodapedagógusok elsődlegesen az otthoni nyelvhasználatra helyezik a hangsúlyt. Meglátásuk szerint ahhoz, hogy gördülékenyebben folyjon a magyar nyelvű óvodai nevelés és ne legyen nagy különbség a roma és nem roma gyerekek magyar nyelvű szókincsállománya között, arra lenne szükség, hogy a roma családokban többet beszéljenek magyarul, kiemelten a meséket,

verseket, mondókákat.

Mindazonáltal tisztában vannak azzal, hogy ez a kérdés nem ennyire egyszerű, hiszen dominánsan romaniul beszélnek, és ezt

A k10 Ön értéként tekint a cigány nyelvre? – kérdésre kapott válaszok eloszlása (%) (n=26)

98



2

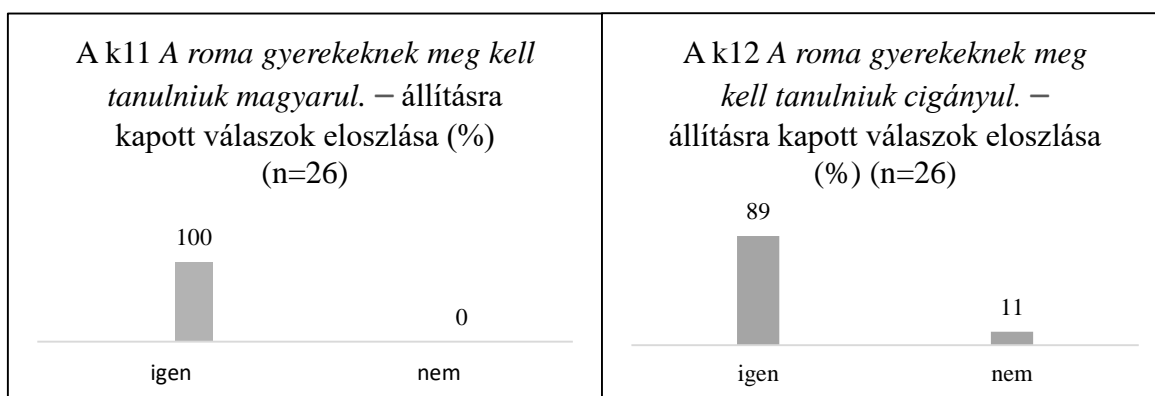
50

54. diagram

alapvetően értéként is kezelik, illetve áthidalható problémának látják. Legtöbbjük ugyan nem beszéli a romani nyelvet, de mindhárom óvoda alkalmaz romani anyanyelvű dajkát, vagy olyan óvodapedagógust, aki beszél valamilyen szinten romaniul, hogy zökkenőmentesebben folyhasson a kommunikáció. A pozitív attitűd az alábbi interjúrészletből is jól kiolvasható:

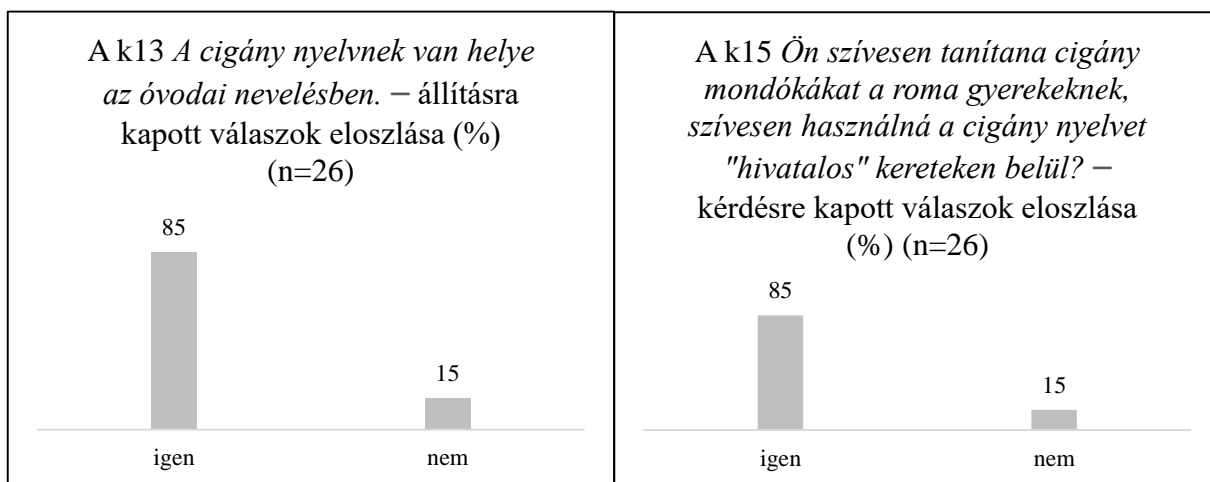
(44.) Interjúrészlet

„Mi nagyon fontosnak tartjuk a roma nyelv ápolását. Tavaly roma dajkát is alkalmaztunk, hogy segítse az újonnan bekerülő roma gyerekekkel való kommunikációt. Évente több olyan alkalmat is szervezünk itt, az óvodában, ahol a roma kultúra egyes elemeit mutatjuk meg a gyerekeknek. Ilyen esetekben van cigány tánc és zene is. Mindenki nagyon élvezi ezeket az alkalmakat. (...) Szükség lenne több olyan óvónőre, akik jól beszélnek a cigány nyelvet, mivel azt tapasztalom, hogy van olyan roma gyermek, aki csak cigányul beszél, amikor óvodába kerül.” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus, intézményvezető)



55. diagram

Értékként tekintenek tehát a romani nyelvre a vizsgált óvodák pedagógusai, ezt a fenti adatok is alátámasztják, hiszen 89%-uk úgy gondolja, hogy a roma gyerekeknek meg kell tanulniuk cigányul.



56. diagram

Három óvoda teljes pedagógusgárdája 100%-os pozitív választ adott, míg 1 óvodából néhányan gondolták úgy, hogy nem kell megtanítani őket, hiszen már amúgy is tudnak, vagyis ők is inkább onnan közelítették meg a kérdést, hogy a magyar nyelvtudást kellene jobban fejleszteni. Szerintük (15%) pedagógiaiilag helyes az, hogy a romanit nem alkalmazzák az óvodai nevelés során, ugyanakkor a három óvoda pedagógusainak a 85%-a szívesen tanítana romani nyelvű mondókákat, verseket, valamint használná azt „hivatalos” kereteken belül, ami egyúttal azt is jelenti, hogy ugyanennyi hajlandóság van a romani nyelv, kifejezetten pedig a helyi változat megtanulására.

Részlet az egyik intézményvezetővel végzett interjúból:

(45.) Interjúrészlet

„Maximálisan támogatjuk a cigány nyelv ápolását az óvodánkban a cigány egyházközséggel együttműködve. Rendszeresen éneklünk cigány nyelvű szent énekeket, valamint átjárunk a görögkatolikus cigány nyelvű liturgiára. Ez alól a magyar gyerekek sem kivételek. Ők is nagy örömmel éneklük ezeket az énekeket. Először cigányul majd magyarul is elénekeljük. (...) Intézményünk évek óta két cigány származású dajkát is alkalmaz. Ők nagyon sokat segítenek nekünk, főleg az első 3-4 hónap, ami igazán nehéz. Amikor úgy érezzük, hogy nem érti még, mit akarunk mondani, akkor szólunk Ildinek vagy Gyöngyinek, és ők cigányul elmondják nekik.” (45 éve pályán lévő óvodapedagógus, intézményvezető)

A k17 Kérem, pár mondatban fogalmazza meg, hogy ön szerint mi a legnagyobb probléma a cigány gyerekek óvodai nevelésében? – kérésre kapott jellemző válaszok.

- „Következetlen nevelés, pl.: sokat hiányzik a gyerek az óvodából, mert későn ébred a család reggel.” (35 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Nem beszélnek magyarul.” (2 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Véleményem szerint a gyakori hiányzás a legnagyobb probléma, valamint az ingerszegény környezet.” (4 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Gyakori hiányzás, családi háttér, ingerszegény környezet, nyelvi hátrány, az otthoni „tanulásban” való segítségnyújtás hiánya.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Aki otthon használja is a nyelvet, esetleg ennyi. Egyébként ugyan egyformák a magyar illetve a romungró gyerekekkel.” (7 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A legnagyobb probléma az, hogy amit az óvodai nevelés során elérünk, azt az otthoni nevelés hiányában lerombolják, de ezt nem csak a cigány gyerekekkel kapcsolatban lehet elmondani. Fontos feladat lenne, hogy ne csak a gyerekeket integráljuk, hanem a szülőket is.” (25 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Ez a probléma nemcsak a cigány gyerekekre vonatkozik, hanem a magyarokra is, hogy amit elérünk, azt otthon lerombolják.” (34 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A rendszertelen óvodába járás.” (33 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A beszédértési nehézség, a szókincs szegénység, a szülők nyelvtanilag hibás beszéde.” (32 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A nyelvi hátrányok miatt a gyerekek oktatása és nevelése nehezebb, illetve a szülők nem minden esetben együttműködőek.” (10 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Sok a hiányosság, kevés ismerettel rendelkeznek, ezért nagyon nehéz a felzárkózás.” (8 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Hiányos ismeretekkel rendelkeznek, éppen ezért a szókincsük is szegényes. Az eszközök helyes használata is problémát okoz (ceruzafogás, játékeszközök stb.).” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Szegények a szókincsük, kevés ismeretanyaggal rendelkeznek.” (12 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Szegényes szókincssel érkeznek, kevés ismeretük van, és ezt a hátrányt nehéz behozniuk, mert az otthoni környezetükben nem követelik a szülők a gyerekektől, elvárás, szabály, nagyon kevés.” (43 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A szülők nézetének formálása.” (9 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Nekem nem probléma a cigány gyerekek óvodai oktatása, nevelése. (40 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Nem beszélnek vagy csak keveset magyar nyelven.” (11 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „Elsősorban a nyelvhasználat. Fontos lenne, hogy óvodába kerüléskor ne azzal kezdjen az óvodapedagógus, hogy megtanítsa őket magyarul.” (1 éve pályán lévő óvodapedagógus)
- „A szülők nézetének formálása.” (8 éve pályán lévő óvodapedagógus)

A romani magyar-kétnyelvű gyerekek óvodai nevelésének-oktatásának legnagyobb problémái. (26 óvodapedagógus, dajka)	gyakori hiányzás
	következetlen nevelés a roma szülők részéről
	a romani nyelv domináns otthoni használata
	nincs különbség a nem roma és a roma gyerekek óvodai nevelését-oktatását érintő kérdésekben

5. ábra

Az óvodapedagógusokkal, dajkákkal végzett kérdőív 17. egyben utolsó kérdésében, arra kértem őket, hogy fogalmazzák meg egy-két mondatban, hogy szerintük mi a legnagyobb probléma a roma gyerekek óvodai nevelése-oktatása során. A mellékelt ábra ugyan nem sorrendet jelent, de azonos mértékben jelent meg a válaszokban. Az egyik legfőbb problémának a roma gyerekek

óvodai hiányzását tekintik. Az intézményvezetők több száz órás hiányzásról is beszámoltak egy-egy roma gyermek kapcsán. Annak ellenére is sok a hiányzás, hogy 2015. szeptember 1-jével hatályba lépett a nemzeti köznevelési törvény 2011. évi CXC törvény „8. §-a, amely kötelezővé teszi a három éves kortól való óvodába járást.¹³³ A sok hiányzással összefügg egy másik sarkalatos pont, amiben a problémák gyökerét látják az óvodapedagógusok: a már említett „másság” a roma szülők nevelési módszereiben, amelyet az óvodapedagógusok „következetlen nevelésként”; „szabályok nélküli nevelésként” definiálnak.

(46.) Interjúrészlet:

„A legnagyobb problémát a szabályok kialakításában látom. Ezt nagyon nehezen éltem meg, itt az óvodában is. A gyerekekkel próbálunk szabályokat megbeszélni, és azt betartatni, és ez sajnos, a szülőknél tapasztalom, eléggé öntörvényűek, és a gyerekek ugyanezt veszik át, hogy amit ők kigondolnak, azt véghez is viszik. Az oláh cigány családokban mostanában egy-két gyerek van, többnyire egy, és a gyerek körül forog minden, és a gyerek diktál a szülőknél. Reggel is, amikor jönnek óvodába, az az első, hogy bemegyünk a boltba, ott van egy 1000-1500 ft értékű csomag, azt úgy jövünk az óvodába. Hiába elmondjuk, otthon, hogy reggelizzen kis valamit, és itt bent megkapja a tízórait. Nem, mert nehogy a gyerek éhezzen, nehogy a gyerek – ugye – bármiben is hiányt szenvedjen, és inkább, amit a gyerek mond, azt a felnőtt

¹³³ Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. 8. § (2) kimondja: A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt. A jegyző – az egyházi és magán fenntartású intézmények esetében a fenntartó – a szülő kérelmére és az óvodavezető, valamint a védőnő egyetértésével, a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva, az ötödik életév betöltéséig felmentést adhat a kötelező óvodai nevelésben való részvétel alól, ha a gyermek családi körülményei, képességeinek kibontakoztatása, sajátos helyzete indokolja. (netjogtar.hu)

megvalósítja annak ellenére, hogy az neki – szerintem – anyagilag is nagy teher, mégis minden áron megcsinálja. Erről én nagyon nehezen tudom leszoktatni őket, hogy itt mindentől kapnak mindent, amire neki szüksége van. Úgy gondolom, hogy erre is meg kellene tanítani a gyerekeket, hogy ezeket a szabályokat is betartsa, tehát nem eszünk a csoportszobában, az öltözőben, hanem felkelünk, megreggelizünk, és úgy jövünk az óvodába.” (45 éve pályán lévő óvodapedagógus, intézményvezető)

Forray (1997) is beszél arról, hogy a roma családok a többségitől eltérő módon, más értékek, értékrendszer (család, saját közösség stb.) mentén viszonyulnak az óvodához, iskolához. Többen (pl. Szuhay 1999; Bíró 2012) egyfajta sajátos, rugalmas időkezelésről beszélnek, ami megnehezíti az óvoda, iskola időkötiösségeihez való alkalmazkodásukat. Más kutatások (Hegedüs 1993; Fejes 2005; Kovai 2015) pedig azt hangsúlyozzák, hogy a roma családok nem az óvoda, iskola ellen foglalnak állást, hanem valami mellett. Intenciójuk hátterében a gyermek kényelmének, és körülrajongásának szándéka áll.

Változást, hatást tehát akkor lehetne elérni az óvodapedagógusok szerint, ha a megfelelő pedagógia módszer mellé – ami akár az intézményesített kétnyelvűség is lehet – a kétféle értékrendszer (romák értékrendszere – többségi értékrendszer) közeledni tudna egymáshoz. Véleményük szerint mindaddig, amíg e két értékrendszer között éles különbségeket láthatunk, a pedagógia munka is csak részben tud hatást kifejteni a roma gyerekek szocializációjában

A harmadik pont, amit az óvodapedagógusok megfogalmaznak a roma gyerekek óvodai nevelésének problematikája kapcsán a domináns romani nyelvhasználat.

(47.) Interjúrészlet

„Intézményünk roma nemzetiségi pedagógiai programmal is rendelkezik, de az magyarul folyik, mivel a legtöbb óvónőnk nem beszél jól cigányul. Négy óvónőnknek van lovári nyelvvizsgálója, de az itt nem sokat ér, mivel nem úgy beszélnek Hodászon. Nagyon nagy szükségünk lenne anyanyelvi óvónőkre, dajkákra, mert mi is látjuk, ha cigányul beszélünk velük, megnyílnak, bizalmat éreznek a roma szülők is. Öt óvónő jelezte felém, hogy meg akar tanulni cigányul.” (7 éve pályán lévő óvodapedagógus, intézményvezető)

Mindamellettsz tehát, hogy megfogalmazzák a roma gyerekek óvodai nevelésének nehézségeit, nagyfokú nyitottság is mutatkozik a romani nyelv megtanulása iránt, kifejezetten pedagógiai megfontolásból.

Összefoglalás

A három óvodában végzett óvodai kutatás fókuszában az óvodapedagógusok és dajkák romani-magyar kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdje állt. Az itt dolgozó nevelők beszámoltak arról, hogy nagy nehézséget okoz nekik az, hogy a roma gyerekek dominánsan romaniul beszélnek, a nem roma gyerekekhez képest szegényesebb, eltérő szókinccsel rendelkeznek. Ugyanakkor azzal is tisztában vannak, hogy a roma gyerekeknek is nehézséget okoz az, hogy az óvodai nevelés során a nevelők a magyar nyelvet használják elsősorban. Ennek a problémának áthidalása érdekében mindhárom óvoda alkalmaz egy vagy több romani anyanyelvű óvodapedagógust vagy dajkát, hogy főleg a kezdeti időszakban segítse a gördülékenyebb kommunikációt, és az óvodai évek alatt otthonosabbá tegye mindenki számára az intézményi légkört. Az egyik óvodában a vizsgálat időszakban már 4 magyar ajkú óvodapedagógus is rendelkezett lovári nyelvvizsgával, további 5 tervezi, hogy a közeljövőben jó szinten szeretné elsajátítani a romani nyelvet, hogy azt munkája során alkalmazni tudja. Egy-két éven belül tehát a 26 óvodapedagógus és dajka mintegy 60%-a várhatóan jó szinten beszéli majd a romanit, és ezt az óvodai nevelés során alkalmazni is kívánja. Öröndetes tény, hogy az elmúlt évtizedekhez képes változás mutatkozik a romani nyelv intézményekben való használatát illetően. Meg kell találnunk azokat a megoldásokat, szakmai továbbképzések lehetőségét, amelyek kifejezetten a helyi változatok megtanulásában nyújt segítséget az óvodai nevelőknek.

5. Az iskolai kutatások bemutatása

5.1. A láthatatlan, hallhatatlan romani nyelv az oktatásban

Egy nyelv vizuális megjelenése a nyelv egészére is hatással lehet, komplex társadalmi problémákra, összefüggésekre irányíthat rá (Rodrigue-Bourhis 1997, Scollon-Wong Scollon 2003, Shohamy Gorter 2009, Blommaert 2012). Az MTA-NYTI-TKK által rendezett *A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép* címmel 2013 május 23-i műhelykonferencián¹³⁴ világosan rámutattunk arra, hogy a cigány nyelvek az utolsó helyen állnak a Kárpát-medencei kisebbségi nyelvek vizuális megjelenítési sorában. Pár – azóta

¹³⁴ Batha Csilla-Lakatos Péter 2013. *A cigány nyelvek láthatósága/láthatatlansága*. Poszter előadás.

megszűnt – online felületet kivéve, nagyítóval sem találni romani nyelvű táblát, kiírást, tájékoztató jellegű formális/informális elemeket, noha erre a hatályos jogszabályok lehetőséget biztosítanak.¹³⁵ Több kutató (Heltai 2015, Bartha 2015) is megállapítja, hogy a romani-magyar kétnyelvűség láthatatlan a többségi társadalom és így az iskola számára is. A cigány nyelvi tájkép hiánya egyértelműen az írásbeliség hiányának (Réger 2001:88) következménye, amely szintén sürgeti a saját nyelvű tankönyvek megírásának halaszthatatlan szükségességét. Azáltal azonban, ha egy-egy tankönyv lefordításra kerülne, a problémának csupán egy kis szelete oldódna meg, hiszen felmerülne az a kérdés, hogy a romaninak mely változatán fordítsák le az adott könyvet, és ha lefordítanák a könyvet, akkor az eddig tárgyaltaakból jogosan feltehető a kérdés, hogy kik tanítanak a gyerekeket, ha nincs elegendő anyanyelvi vagy romaniul jól beszélő pedagógus. Ezzel mintegy vissza is érkeztünk az értekezés legelső kérdéséhez. Mit kezdjen a hodászi vagy éppen a kántorjánosi általános iskolai pedagógus a kétnyelvű romani-magyar oláh cigány gyermekkel, ilyen általánosan megfogalmazható problémakörrel, figyelembe véve a gyermek nyelvi másságát – avagy a más nyelvet?

5.1.1. Az iskolai kutatás célja – kutatási kérdések

A köznevelési, közoktatási intézményekben való kutatásokat általánosan bemutató fejezetben (lásd! 4.1.) megfogalmazott kérdések mellett az iskolai kutatások célja a pedagógusok attitűdjének feltérképezése az intézményi (iskolai) romani-magyar kétnyelvűséggel kapcsolatosan, melyeket a következő kutatási kérdések mentén foglalmaztam meg.

- A vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok érzékelik-e a romani jelenlétét?
- Amennyiben igen, hogyan viszonyulnak ehhez?
- Vajon a láthatatlan romani-magyar kétnyelvűség mellett „hallhatatlan” is a romani-magyar kétnyelvűség az iskolákban?
- Mi az, ami a pedagógusok számára a legfőbb problémát okozza a roma gyerekek kétnyelvűsége kapcsán?
- Adott esetben mi az, ami segítené a munkájukat?
- A kétnyelvűségről ugyanúgy gondolkodnak a pedagógusok, mint a vizsgált hodászi roma közösség?

¹³⁵ Az Njt. 6. § (1) bekezdés d) pontja szerint „Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a népszámlálás során regisztrált aránya eléri a tíz százalékot a helyi önkormányzat az illetékességi területén működő érintett települési nemzetiségi önkormányzat kérésére köteles biztosítani, hogy a helység- és utcaneveket megjelölő táblák feliratai a magyar nyelvű szövegezés és írásmód mellett a hagyományos nemzetiségi elnevezés a nemzetiség anyanyelvén, ennek hiányában a magyar nyelvű elnevezéssel azonos tartalmú és formájú elnevezés a nemzetiség anyanyelvén is olvashatóak legyenek.” (netjogtar.hu)

- Az általános iskolai pedagógusok ugyanúgy látják a kérdést, mint az óvodapedagógusok?

5.1.2. A kutatás körülményei, módszer

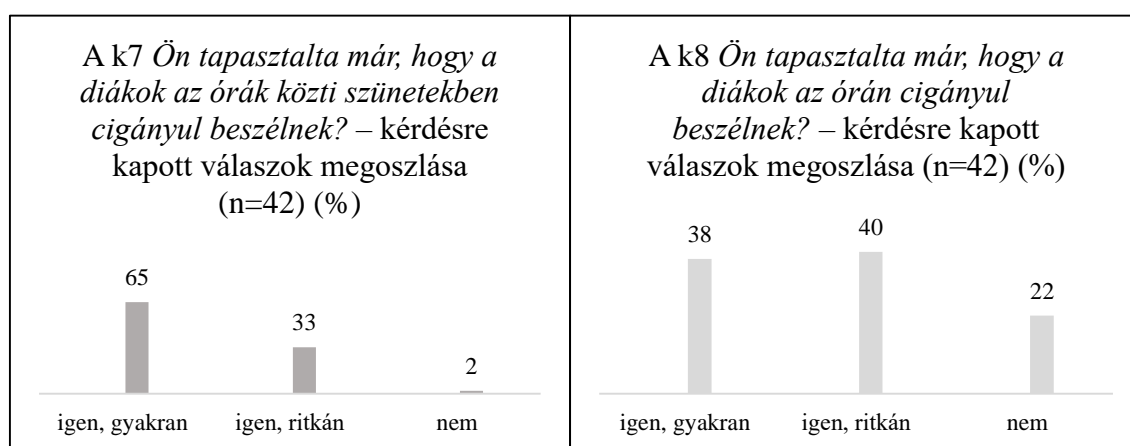
A 2016/17-es tanévben 2 közoktatási intézmény (Kántorjánosi Móra Ferenc Általános Iskola, Hodászi Kölcsey Ferenc Általános Iskola) teljes pedagógusgárdájával (42 pedagógus) végeztem 49 kérdésből álló kérdőíves interjút, amelynek fő kérdése az volt, hogy tapasztalja-e a pedagógus a romani nyelv jelenlétét a közoktatási intézményben (szünetben, tanórán). Ha tapasztalja, mit tud vele kezdeni, kap-e valami segítséget, főiskolai, egyetemi tanulmányai alatt hallott-e valamit a kétnyelvűségről, a romani-magyar kétnyelvűségről, hogyan tudja kezelni a meglévő nyelvi helyzetet, mit tesz, ha cigány szót, kifejezést hall órán, szünetekben.

Szóban forgó tanévben 70 darab 26 kérdésből álló csoportos kérdőívet/interjút is készítettem romani-magyar kétnyelvű diákokkal saját anyanyelvükön, a romani nyelv cerhari dialektusán. A kérdőív a pedagógusok számára készített kérdőívvel párhuzamos kérdéseket is tartalmazott, melynek célja az volt, hogy egymástól függetlenül össze lehessen hasonlítani a két csoport (diák, pedagógus) véleményét ugyanazon kérdésről. Pl.: *„Ön tapasztalja, hogy a roma diákok cigányul beszélnek, súgnak az ön óráján?”* Ugyanezen kérdés a diákoknak: *„Szoktatok cigányul beszélni, súgni órákon?”* A csoportos interjúk alkalmával az adott óra pedagógusa átvezette a roma diákokat egy külön terembe, ahol közvetlen formában tudtam velük beszélgetni. Sok esetben, még a nagyoknál is, nagy döbbenetet váltott ki, hogy romaniul szólaltam meg feléjük. A kicsik azt hitték először, hogy oltásra viszik őket, vagy valamilyen orvosi vizsgálatra stb. A legtöbb esetben az első mondatuk ezt volt: *„Tu rom han?”* (Te roma vagy?) Csupán az, hogy a saját anyanyelvükön szólaltam meg, megteremtett egy közvetlen bizalmi viszonyt, amely az interjúk alatt, sőt egész ott tartózkodásom alatt tapasztalható volt nemcsak az iskolában, hanem a településeknek is. Érdeklődtek, hogy megyek-e másnap is, fogok-e az ő órájukra bemenni. Egyes tanárok néhány nap után jelezték, hogy számon kérték tőle, hogy az ő órájukra miért nem mentem be, miért nem hívott be stb. Azért nem egyénileg interjúztattam, mert feltételeztem, hogy sokkal oldottabb lesz a hangulat, ha többen vannak, vagyunk jelen, őszintébben mernek beszélni, jobban megnyílnak így. Az intézményvezetőkkel egyeztetve, a tanrendet meg nem zavarva, első alkalommal egy hét állt rendelkezésemre, hogy a kérdőívek elkészítése mellett órákat is látogathassak, és ezeken résztvevő megfigyeléseket is végezhessek.

A két általános iskolában első alkalommal az 1., 3., 5., 7., illetve a 8. osztály egy-egy óráján vehettem részt, hogy majd minden korosztályról kapjak némi információt. A következő alkalmakkor pedig szinte minden osztály valamelyik órájára sikerült eljutnom. Az intézményvezetőkkel nem irányított, nyílt kérdésű interjút is készítettem, valamint számos tanárral külön is beszéltem órák előtt, után, szünetekben, a nap végén, több esetben külön meghívást is kaptam ebédre, vacsorára, ahol a szakmai kérdésekről még közvetlenebb formában tudtunk beszélgetni. A két kérdőív (pedagógus-diák) kvantitatív és kvalitatív eredményeit releváns részeknél összehasonlítva mutatom be.

5.1.3. Eredmények

Néhány bevezető kérdés után arról kérdeztem a pedagógusokat, hogy tapasztalják-e azt, hogy a roma gyerekek használják a romanit az iskolában (szünetben, órán), és amennyiben tapasztalják, milyen mértékben.



Az

57. diagram

diagram tanúsága szerint az általános iskolákban tanító 42 pedagógus 65%-a gyakran tapasztalja azt, hogy roma diákok használják a cigány nyelvet az órák közti szünetekben, míg 33%-uk szintén tapasztalja, de kisebb intenzitással, azaz azt kell mondanunk, hogy a tanárok 98%-a tapasztalja a cigány nyelv jelenlétét. Ezt a megállapítást a következő diagram adatai is megerősíti, hiszen 78%-uk bár eltérő módon, de érzékeli azt, hogy a roma diákok az órákon is használják a romanit. A roma gyerekekkel végzett csoportos interjúk adatai is ezt erősítik meg, hiszen a gyerekek mindegyike azt válaszolta, hogy romákkal romaniul beszélnek, míg a magyarokkal természetesen magyarul beszélnek. A tanórákon való romani nyelvű kommunikáció – annak „tiltása”, nem hivatalos volta miatt – adott esetben azonban más

funkcióval bír, mint a szünetekben. Dolgozatírásnál, felelésnél a sűgás funkcióját is betölti, ugyanakkor csoportos munkáknál a feladat megoldásának nyelve is lehet mind a roma gyerekek elmondása alapján, mind megfigyeléseim, mind pedig diktafonos és videofelvételeim alapján.

Az, hogy a roma diákok egymással romaniul beszélnek még órán is a következű rövid tanórai részlet is jól bemutatja.

2017. november 30-án az egyik iskola történelemórájára ültem be a 6.b osztályba. Az óra 10:45-től 11:30-ig tartott. A téma Amerika felfedezése volt. Átismétlik az előző órán elhangzottakat. A tanár az óra elején megkéri a gyerekeket, hogy toljanak össze padokat, mivel csoportos feladatok lesznek. Az osztály összetétele láthatóan heterogén, vannak romák, nem romák (magyarok) és romungrók is. A tanterem hátsó baloldali részénél a romák ülnek össze, ez néhány perc múlva ki is derül, mivel romaniul kezdenek el beszélgetni. 4 lány és két fiú. 11:05-kor a tanár egy feladatot ad ki. Ekkor hallhatóan elkezdődik egy romani diskurzus.

1. lány: - Amaj, na shundyom, so phendya! (Azta, nem hallottam mit mondott!)

2. lány: - Chitt, na vorbin kadici! (Hallgass, ne beszélj annyit!)

Tanár: Gyerekek! Jelöljete ki egy embert, aki a végén majd beszámol a feladatokról.

2. lány: E Virgi majshukares vorbil. (Virgi szebben beszél.)

A tanár közben – 11:09-kor – kiosztja a feladatokat, és a gyerekek elkezdik azokat megoldani.

3. lány: Katyka irin: Santa Maria! (Ide ird, hogy Santa Maria!)

Az 1. sz. lány láthatóan nem jó helyre írja!

3. lány: - Kattyka irin, diqh! So keres??? (Ide írd, nézd! Mit csinálsz???)

4. lány: - Ab'ado o 4-eshoj, Kincsem! (Ez már a 4-es, Kincsem!)

3. lány: - Me na zhanav! (Én nem tudom!)

2. lány: - Vanessza, keretezin andre! (Vanessza, keretezd be!)

3. lány: - Andre trubul te keretezinen? (Be kell keretezni?)

2. lány: - Igen!

Közben a tanár az asztalhoz jön.

2. lány: Virgi, radirozin auri! (Virgi, rádirozd ki!)

1. lány: An chak! (Add csak ide!)

2. lány: Chitt aba! K'avel. (Hallgass már, mert jön!)

Az óra további menete hasonlóan folytatódott. A roma gyerekek romaniul beszéltek meg a feladatokat, a tanárral, nem roma társaikkal magyarul beszéltek. Már az is sokatmondó, hogy a csoportokat is úgy alakították ki, hogy ők egymás mellett legyenek. Ez más osztályokban, hasonló feladatoknál ugyanígy volt, vagyis a roma diákok egymás mellé ültek, és a feladatok megoldását romaniul beszéltek meg félhangosan, vagy éppen csak hallható módon.

A romani nyelv, mint említettem, bizonyos szituációkban tolvajnyelvként (vö. 2.7. fejezet, 87. o.) is megjelenik az iskolai szünetekben, tanórákon. Funkciója, hogy ne értse a nem roma társ vagy a tanár a beszélgetést. Nézzünk erre is egy példát:

2017. nov. 29. Történelemóra. 7. oszt

Az óra 9:00-kor kezdődik.

(9:25) Egy roma fiú elkésett az óráról. Kopog, majd bejön a terembe.

Roma fiú a tanárnak: Elnézést! Lashi ratyi! (Jó estét!) (Az osztály roma tagjai nevetnek)

Tanár: Jó reggelt!

Roma fiú az osztály felé: Lashyi ratyi sakoneske! (Jó estét mindenkinek!)

Az osztály roma tagjai kórusban: Lashi ratyi! (Jó estét!) (Még nagyobb nevetés.)

Roma fiú a tanárhoz: Jó reggelt!

A roma fiú 25 percet késik az óráról. Majd illedelmesen elnézést kér a tanártól, és „jó reggelt” helyett „jó estét” kíván a magyar ajkú tanárnak romani nyelven. A roma diákok, akik értik ezt, elkezdnek nevetni. A tanár azonban láthatóan nem érti pontosan, miért nevetnek a diákok. A roma fiú akceptálja a többiek nevetését, és nekik is „jó estét kíván”, akik kórusban viszonozzák romaniul a köszönést, majd még nagyobb nevetés tör ki az osztályban. A roma fiú fogadja a tanár köszönését, és viszonozza azt, majd leül.

A romani nyelv használatának funkciója ebben az esetben egyértelműen kihasználni azt, hogy a tanár nem beszél romaniul. A tanárhoz intézett „jó estét” sokkal inkább szól roma társainak, pragmatikai funkciója a vagánykodás, az összekacsintás, a viccelődés, a csoportidentitás-képzés. Valójában nem érdekli, hogy elkésett, poént csinál belőle. Ebből azonban a tanár a nevetésen kívül mit sem ért, nem tudja pontosan, hogy miért nevetnek. Az óra után megkérdeztem a pedagógust. Elmondása szerint azt hitte, azért nevetnek, mert elkésett a fiú. Pedig pontosan ennek ellenkezője történt. A diákok szolidárisak, lojálisak roma társukkal,

„belemennek” a játékba, nem fedik fel a „lashi ratyi” (jó estét) jelentését, hanem maguk is használják azt.

A szolidáris viselkedés azonban nemcsak a tanár kijátszására irányul, hanem vannak olyan esetek, amikor a fő cél az, hogy segítséget kérjenek és/vagy kapjanak roma társuktól.

2017. 11. 22. Németóra. 5.a osztály.

A gyerekek kettesével ülnek a padokban. A tanár folyamatosan padról-padra haladva tesz fel kérdéseket.

(10:40) Két roma lány egymás mellett ül.

Egyik lány a másik roma lányhoz: Mindjárt amen avas! So trubul te phenen? (Mindjárt mi jövünk! Mit kell mondani?)

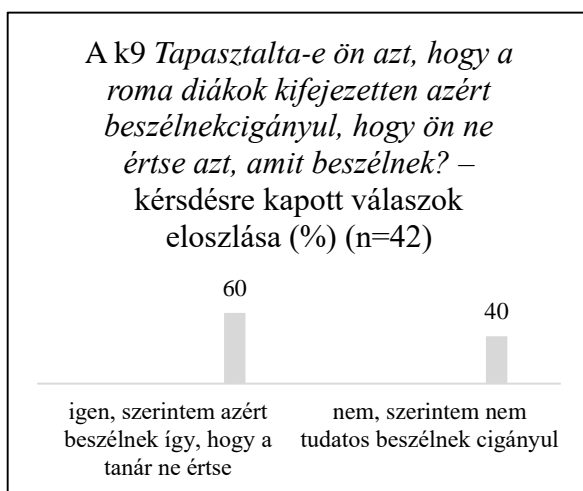
Válasz: Csütt! Ke na zhanan! (Hallgass! Mert nem tudom!)

2017. nov. 30. Irodalomóra. 8. oszt.

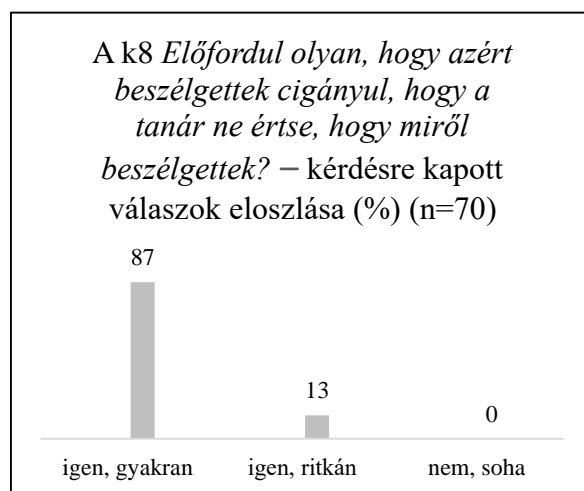
A tanár egy a tankönyvben található képről beszél. Megszólít egy roma fiút:

Tanár: Hány ember szerepel a képen?

Roma fiú egy másikhoz: Sode, mo? (Hány, mo?)



58. diagram



59. diagram

A tanárok 60%-ának vélekedése szerint is a roma gyerekek túlnyomórészt azért használják bizonyos szituációkban a romanit, hogy azt ők ne értsék, azonban ezek pragmatikai jelentését a legtöbb esetben nem értik.

A diákok 87%-a a csoportos interjúk alkalmával szintén így nyilatkozott, azaz a legmotiválóbbrak számukra nem az anyanyelv használatának tudatos használata, hanem a pedagógusok romani nyelven való nem tudása, az ebből eredő előny kihasználása a fő cél. A 13%, az elsősök véleményét tükrözi, ők még nem igazán tudták eldönteni, hogy az, ha egymással anyanyelvükön beszélnek, az vajon a pedagógus kijátszásának minősül-e. Ki kell emelnünk azonban, hogy a fent említett 87% csak olyan szituációkra vonatkozik, amelyben a pedagógus a frontális tanítási módszert alkalmazza. Csoportos feladatoknál, ha csak nem a pedagógus jelöli ki a csoport tagjait, eleve egy csoportot alkotnak, és teljesen természetesen használják anyanyelvüket, sőt adott esetben spontán módon használják a romanit, ugyanakkor tolvajnyelvként is. Nézzünk erre három rövid példát:

2017. november 28. Irodalomóra 8:00-tól 8:45-ig. A tanteremben egyszemélyes padok vannak. A három sor kellő távolságra van egymástól, így sűgásra nem igazán van lehetőség.

(8:16)

Tanár: -,„Titusz, mi lenne a két legfontosabb pont, amit kiemelni? – Adott válaszra adott kérdés. Tanultunk róla?”

Titusz: -,„Nem... Na sittyijam.” (Nem...Nem tanultunk.)

Titusz magabiztosan válaszol a tanárnak magyarul, erőteljes a válasza. Majd egy-két másodpercnvi szűnet után, sokkal halkabban, de hallható módon saját magának nyugtázza, hogy „na sittyijam” (nem tanultunk róla). Magyar nyelvi megnyilatkozása a tanár felé szűl. De nem biztos magában, végiggondolja, majd megerősíti saját maga felé anyanyelvén, hogy „na sittyijam” (nem tanultunk róla).

Ugyanezen órán 8:34 perckor.

Tanár: „Hányadik versszakban olvashatunk a költő szerelmi vívódásáról?”

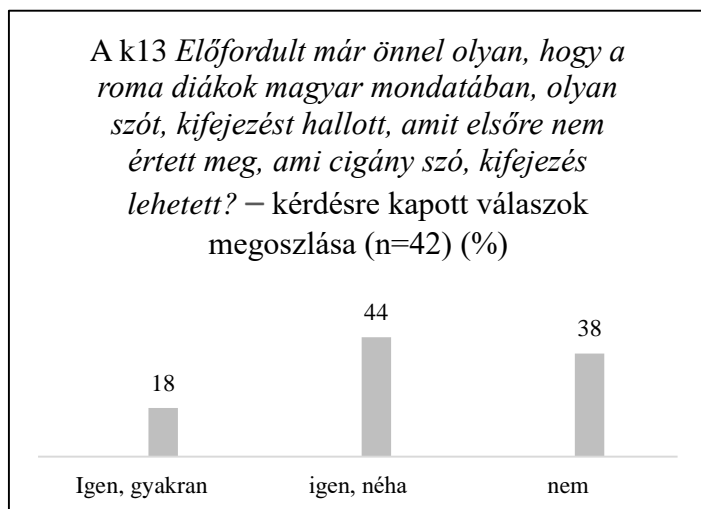
Egy diák: „Varisavo.” (Valamelyik.)

Ebben az esetben erőteljesen, hangosan hangzott a válasz a tanár kérdése után azonnal, hezitálás nélkül, spontán, teljesen természetes módon. Egyben azt is jelenti a romani megnyilvánulás, hogy „nem tudom”, mivel a roma diák tisztában van azzal, hogy a pedagógus nem éri, mit mond romaniul, így bátran, egyben ironikusan, nem félve a következményektől romaniul nyilvánul meg: „varisavo” (valamelyik).

Még mindig ezen az órán 8:40-kor.

Egy fiú a cipőjét nézve valami piszkot vél felfedezni rajta, majd félhangosan megszólal: „**So h’odo?**” („**Mi az ott?**”)

Látható tehát, hogy a romani nyelv nem csupán sűgásnál vagy csoportos munkák esetében jelenik meg, hanem adott esetben teljesen spontán is használják akár még a tanár magyar nyelvű kérdésére is válaszolva. A spontán romani szavak, kifejezések használatának tényét a magyar nyelvű diskurzus közben a következő diagram adatai is alátámasztják.



60. diagram

A diagram eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok 62%-a hallott már olyan szót, kifejezést a roma diákok mondatában, amelyet nem értett meg elsőre, amely cigány szó, kifejezés lehetett. Ez azt is jelenti, hogy a roma diákok bármennyire is igyekeznek tudatosan használni a magyar nyelvet az iskolákban, gyakran előfordul – még felsőtagozatban is –, hogy nem tudják kontrollálni azt a számukra

automatikusan, ha úgy tetszik finommechanikai módon működő mentális lexikon használatát, amelyet a szakirodalmak (Wei 2011; Bartha 2015, Bodó 2016, Heltai 2016) a kódváltás, heteroglosszia, transzlingválás fogalmi keretek között vizsgálnak. A dolgozatnak nem célja ezen fogalmak vizsgálata, konkrét meghatározása a vizsgált közösségben. Mindenesetre nemcsak arról van szó, hogy a kisebbségi romani nyelv keveredik a domináns magyar nyelvvel, így létrehozva egyfajta romani-magyar mátrixnyelvet, hanem éppen fordítva: adott esetben a domináns magyar nyelvbe kerülnek romani szavak, kifejezések, ezzel létrehozva egy magyar-romani mátrixnyelvet, nemcsak a roma gyerekek nyelvhasználatában. Ugyanakkor a következő példa azt is bemutatja, hogy első osztályban még akár 2-3 percenként is hallható romani szó, kifejezés, mondat.

2017. 11. 22-én az egyik iskola 1. osztályá napközis foglalkozás

Az osztályban 14 fő volt jelen.

13:10 az óra kezdete: Két roma gyermek cigányul táncol, és ún. **pergetőt énekel romaniul.**

(13:15) A tanár kiadja a feladatot, – rajzolni kell – amire az egyik roma gyermek reakciója:

„Mama hej!” (Anyám! Úristen! Azta! stb.)

(13:25) A legkisebbek azon tanakodnak, hogy mit is rajzoljanak. Egy nem roma kisfiú megböki a roma kisfiút, mire az így szól hozzá: **More, mit csinálsz?**

(13:30) A gyerekek körben ülve rajzolnak. Majd az egyik vélhetően nem roma gyermek a következőt mondja: **Dikh, sárgát veszek!** – vélhetően nem olyan színűvel akart színezni.

(13:34) A nem roma kisfiú megszólal: **Csináljunk díszeket!** Erre a roma kisfiú ezt mondja: **Dik, mit csinálsz?!**

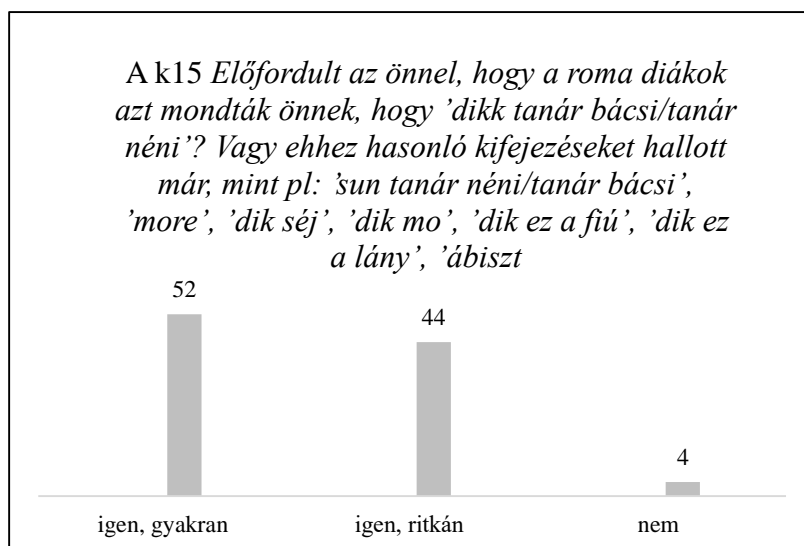
(13:37) Ugyanezen két kisfiú elkezd egymást lökdösni. A nem roma kisfiú felkiált: **Te mit csinálsz?** A roma kisfiú így szól: **Akanak mudarav tut!** (Most megverlek!)

(13:40) Kibékülnek. A másik asztalnál a kislányok elkezdenek hangoskodni. Egyik roma kisfiú megszólal: **Na ker! Mama hej!** (Ne már! Anyám!!!) 1 perccel később már ismét cigányul énekel.

(13:47) Tovább rajzolnak. A nem roma kisfiú megszólal: **Dikh már, csillagot csinál vele!**

Látható, hogy mind a roma, mind a nem roma gyerekek használnak romani diskurzusjelölőket (fogalmi rendszerüket lásd pl.: Blakemore 1992; Fraser 1999; Német T. 1998; Dér 2005.; Markó-Dér 2008; Schirm 2014), amelyek a grammatikailag magyar mondatban más-más funkcióval bírnak. A „dikh” („nézd”, „lásd”, „ni”) pragmatikai jelentése a romaniban egy eseményre, történésre, reakcióra adott felháborodást, csodálkozást, számonkérés stb., kifejező diskurzusjelölő (Lakatos 2016). Mind a roma, mind a nem roma gyermekek diskurzusában a „dikh” diskurzusjelölő egy történésre, eseményre való reagálás, pl. nem olyan színű ceruzát használt, amelyet szeretett volna, vagy nemtetszésüket fejezik ki a másik gyermek viselkedésével kapcsolatban stb.

Az is látható, hogy a romani nyelv is hatással van a magyar nyelvre. A nem roma gyerekek is használják kifejezetten a „dikh” diskurzusjelölőt, meglehetősen adekvát módon, ahogyan ezt a roma gyerekektől hallják.



61. diagram

A 60. sz. diagram adatai szerint a tanárok 96%-a találkozott már roma diákok magyar mondatában romani kultúra- és nyelvspecifikus kifejezésekkel (Lakatos 2016), amely szintén megerősíti az előbbi következtetést, miszerint a roma diákok magyar nyelvű pedagógushoz intézett diskurziójában előforduló

metanyelvi jelenségek a pragmatikai funkciók megváltoztatásával a jelentéstartalmat is megváltoztatják, megváltoztathatják (vö. Gal 1998; Romero-Trillo 2002; Hlavac 2006; Specker 2008; Német 2009; Márku 2013). Nézzünk erre is egy példát.

2017. nov. 29. Irodalomóra 6b.

(9:28.) A tanár egy nagyon rövid olvasnivalót ad ki a diákoknak.

Tanár: Gyerekek! Olvassátok el a szöveget!

(9:31.) Rendben! Ha mindeki elolvasta, akkor nézzük a feladatot!

Egy roma fiúhoz fordulva:

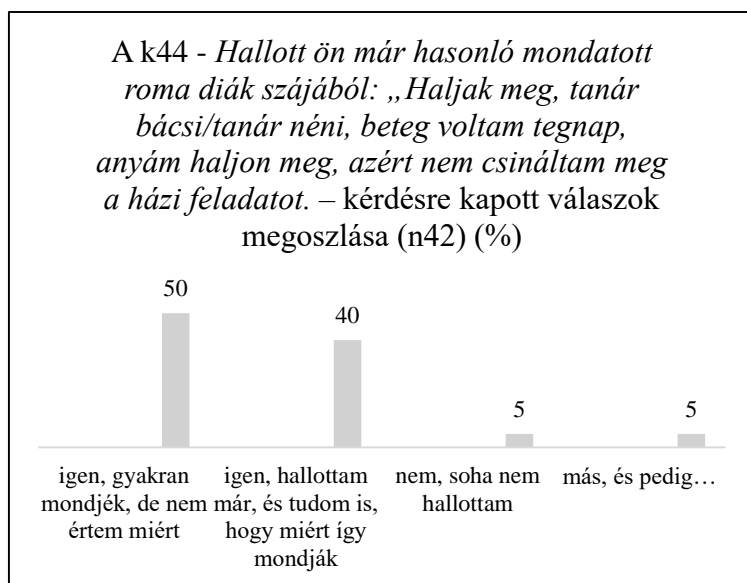
Tanár: Elolvastad?

Roma fiú: Dikh, hol, tanárnéni?

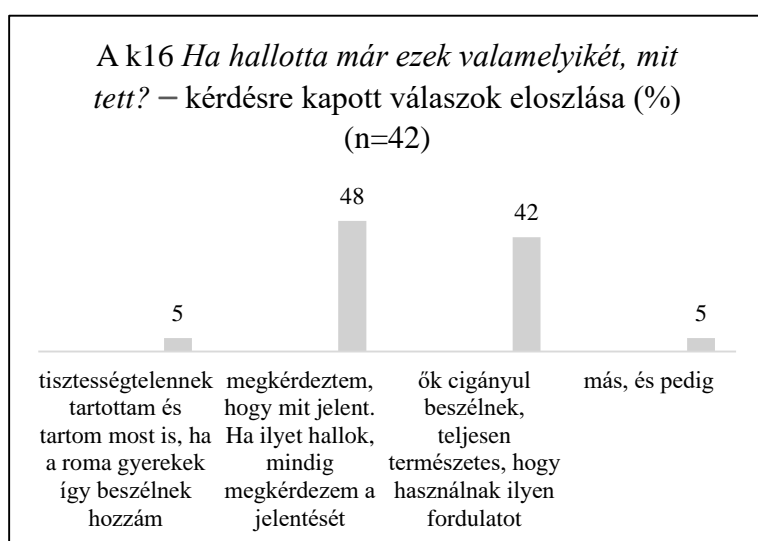
Tanár: Hogy-hogy hol?! Az előbb mondtam el, hogy hol!!!

Miután a tanár kiadja a feladatot, pár perccel később egy roma fiútól megkérdezi, hogy az elolvasta-e a szöveget. A roma fiú válaszában a „dikh” diskurzusjelölőt használja, mint egy eseményre – ez esetben a tanár kérdésére – való visszautalás, amely egyben egy indirekt kérdést vezet be: „hol?”. A „hol” szemantikai mondanivalóját csak akkor értjük meg, ha ismerjük az ezzel a lexémával azonos jelentéssel bíró roma „kaj” szerepét is. A „kaj” lehet kérdőszó (hol), kötőszó (ahol) is. Ugyanakkor pragmatikai jelentésének megértéséhez nézzük meg, hogyan hangzik a mondat romaniul: „Dikh, kaj!?” „A kaj” pragmatikai jelentése romaniul a következő: „Nézd már! (dikh) Dehogyan (ugyan, ugyan dehogy) még nem olvastam el (kaj)!” A diák, mivel tudja, hogy a tanár nem beszél romaniul, ezért a „kaj” szó

helyére a magyar „hol” kérdőszót használja annak denotatív (elsődleges) romani jelentésével, egyszerűen tükörfordítással fordítja a mondatot. A roma diák interpretációjában tehát az áll, hogy a tanár kérdésére nemleges választ adjon. „Dik, hol?!”= „Dehogyis, még nem olvastam el, tanár néni!” Feltehetően kevés ideje volt, lassabban olvasott stb. A pedagógus teljesen félreérti a mondatot, hiszen számára a „hol” azt jelentette, hogy a diák nem tudja, hogy hol van a szöveg. Rá is kérdez: „Hogy-hogy hol? Az előbb mondtam el, hogy hol!” A tanár számára úgy tűnt tehát, hogy a gyermek nem figyelt, miközben csak saját anyanyelve diskurzív elemeit emelte be tükörfordítással a magyar diskurzusba.



62. diagram



63. diagram

Külön figyelmet érdemel a következő diagram. A romák gyakran használnak átkokat pragmatikai interakciók során, amelyek nagymértékben a beszédhelyzet és a fogadó értelmezésének függvénye. (Szalai 2013) A 62. sz. diagram adatai rámutatnak arra, hogy a vizsgálatban résztvevő

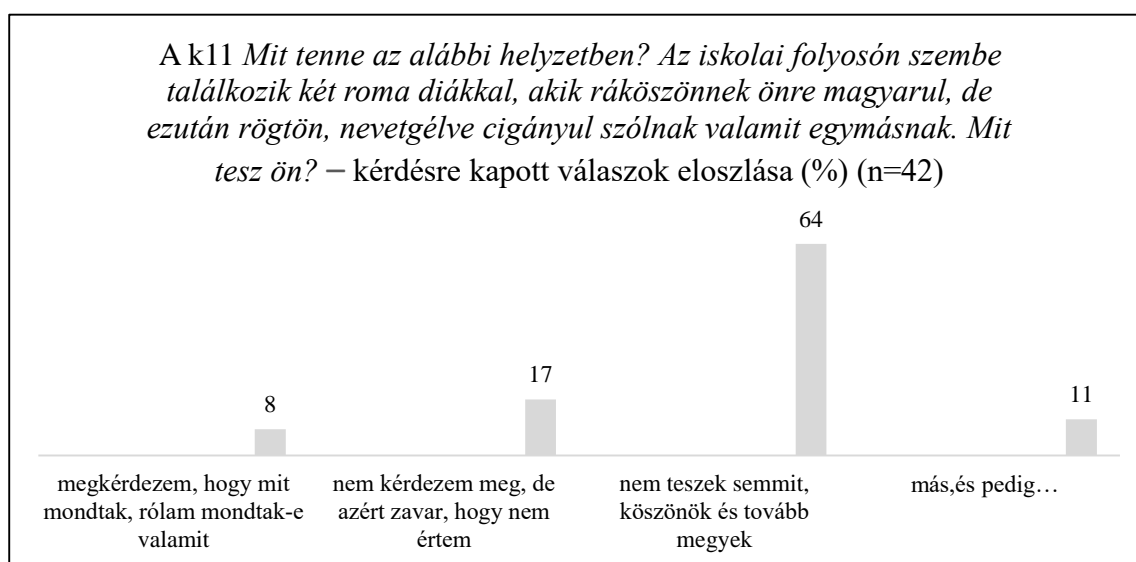
pedagógusok 50%-ának nincs információja azt illetően, hogy a

roma gyerekek miért használnak bizonyos esetekben átok-, illetve szitkozódási formulákat a diskurzus során akár a tanárral szemben is. 40%-uk viszont érzi, hogy valamilyen cigány nyelvi interpretáció áll az átokformulák hátterében, a következőket írták: „így

bizonyítják, hogy igazat mondanak”; „ez szokás náluk;

esküdik, hogy igazat mond”; a családjaik szófordulatai ezek; nagy valószínűséggel akkor mond igazat; nyomatékosit.” A diákok tehát a romani anyanyelvű nyelvspecifikus stílárisközöket tükörfordítással egy az egyben átemeli a magyar nyelvbe, amely a magyar nyelvű pedagógusnak igencsak furcsán hat, hiszen pragmatikai jelentése a diák részéről merőben más, a metakommunikatív jelentéstartalom ismerete nélkül szinte értelmezhetetlen a diák üzenete.

A 16. sz. kérdés a 15. sz. (61. sz. diagram) kérdésre utal vissza, de összefügg a 44. sz. (62. sz. diagram) kérdéssel is, mivel a kérdések célja elősorban az volt, hogy egy képet kapjak arról, hogy mindamellett, hogy tapasztalják a romani jelenlétét az iskolában, milyen az attitűdjük a romanihoz, kétnyelvűséghez, kétnyelvű oktatáshoz. Ahogy láthatjuk a pedagógusok 48%-a abban az esetben, ha hall valami számára nem teljesen értelmezhető romani szót, kifejezést, akkor minden esetben megkérdezi annak jelentését, míg 42%-a számára ez teljesen természetes dolog, mivel ez az anyanyelvük.



64. diagram

Ha a kérdést úgy közelítjük meg, hogy természetesnek vesszük a pedagógusok a romani nyelvhasználatot, akkor a 64. sz. diagram adatai ezt alá tudják támasztani, hiszen 64%-uk egy mindennaposnak mondható szituációt felvázoló kérdésben valóban semleges, ha úgy tetszik, természetesen viselkedik. Ha azonban azt a kérdést boncolgatjuk, hogy valóban minden esetben megkérdezik a romani szó, kifejezés jelentését, akkor a két szám (48-8) nem igazán fedi egymást.

Megfigyeléseim szerint az első megközelítés a helyesebb, vagyis a pedagógusoknak, főleg azoknak, akik több évtizede dolgoznak ezekben az intézményekben teljesen természetes, hogy

a roma diákok a magyar nyelv mellett a romanit is használják. Az pedig, hogy megkérdezik a diákokat, csak egy-egy közvetlenebb, vagy nagyon éles helyzetben igaz.

A diákokkal készült csoportos interjúkban az ezzel kapcsolatos kérdésre érkező címszavas válaszok is ezt erősítik meg: „megszokták kérdezi”, „néha megkérdezik”, „ha olyan a helyzet, akkor megkérdezik”.

A pedagógus-kérdőívben majdnem minden kérdésnél „egyéb” válasz lehetőség is volt, ahogy a 11. sz. kérdésnél is. Néhány pedagógus a következőt válaszolta:

- „Fogadom a köszönést, és megkérem őket, hogy inkább magyarul beszéljenek, mert félreérthető.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

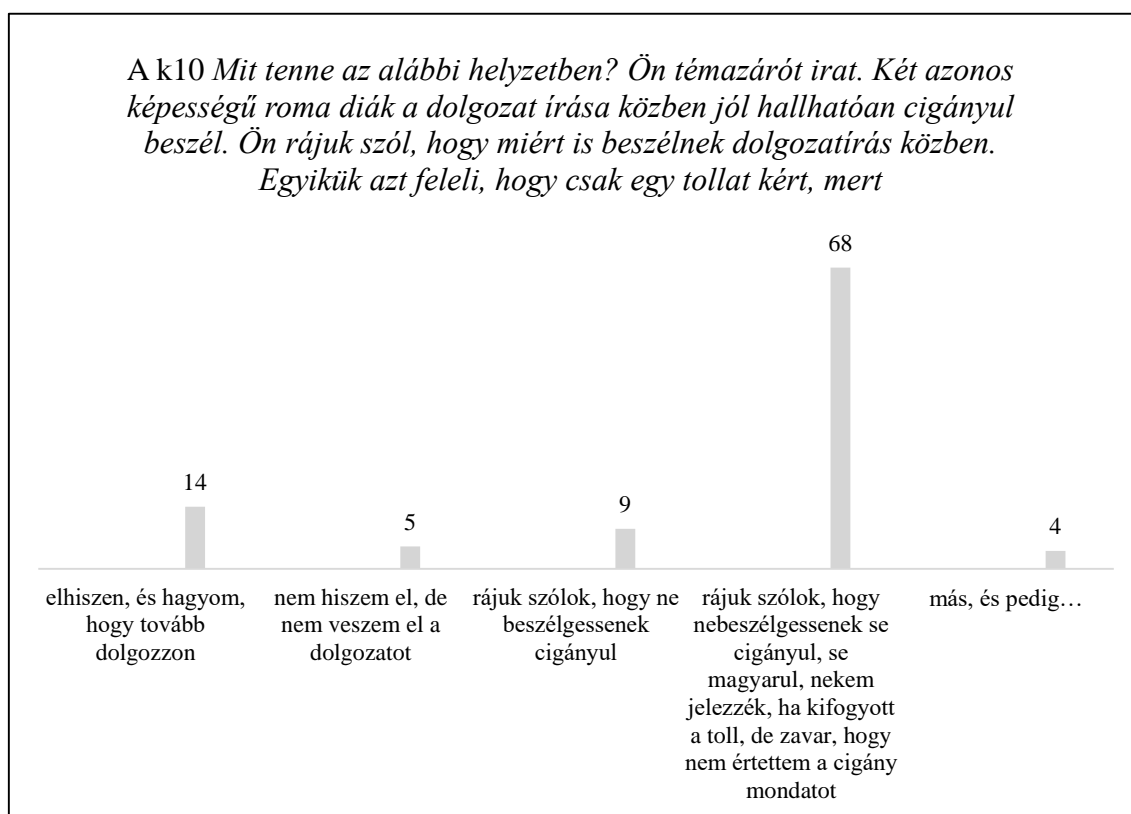
- „Megkérdem, hogy mit mondtak, mert ezzel tanulok. Ebben a közösségben kell egy alap „nyelvtudás”. ” (3 éve pályán lévő pedagógus)

- „Próbálok megjegyezni mit mondtak, s utána nézek mit jelent.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

- „Rájuk mosolygok, éreztetem velük, hogy értettem.” (1,5 éve pályán lévő pedagógus)

- „Általában megértem mit mondanak.” (6 éve pályán lévő pedagógus)

Alapvetően ezek a válaszok is a pozitív attitűdöt tükrözik, hiszen nyitottak a romani iránt („ezzel tanulok”; „utánanézek”), ugyanakkor érezhető mindaz, amit eddig is tárgyaltunk, némi bizalmatlankodás, ami abból fakad, hogy nem értik a nyelvet („félreérthető”; „éreztetem velük”).

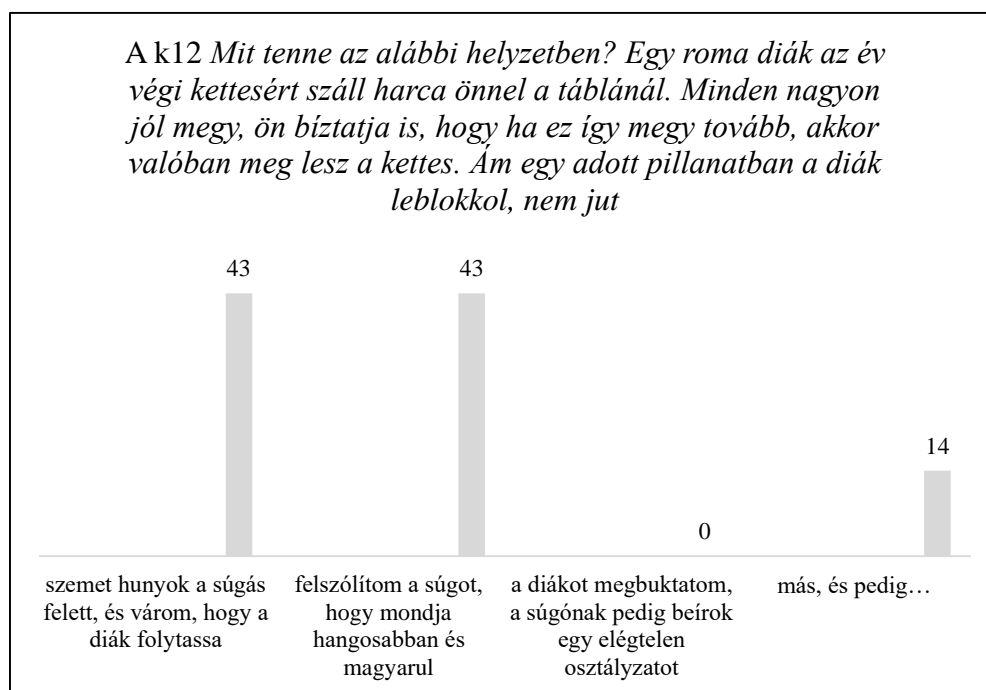


A pedagógusok tehát azt, hogy a roma gyerekek romaniul is beszélnek az iskolában, egy természetes állapotnak ítélik meg, amit megszoktak, de nem igazán tudnak vele mit kezdeni. Ezt a fenti diagram adatai szintén alátámasztják. 68%-uk egy élesnek mondható helyzetben semleges álláspontra helyezkedik, hiszen nem konfrontálódik a romani nyelv használata miatt, azonban zavarja az, hogy nem értette a romani mondatot, amely magában hordozza azt is, hogy bizonytalan a roma gyerekek által adott válasz igazságtartalmát illetően is.

Ebben az esetben is lehetett más válaszokat írni:

- „Értem a cigány beszédet, így el tudom dönteni, hogy igazat mondanak-e.” (6 éve pályán lévő pedagógus)
- „Lefordítottam egy cigányul beszélő tanulóval, és aztán döntök.” (18 éve pályán lévő pedagógus)
- „Elismétlem újra a mondatot, lejegyzem, utánanézek mit jelent, addig függőben hagyom a dolgot.” (9 éve pályán lévő pedagógus)

Látható tehát a bizonytalanság, ami nem önmagában a romani-magyar kétnyelvű gyerekek nyelvhasználatából, nyelvhasználati stratégiáiból ered, hanem abból, hogy ezt a pedagógusok túlnyomó része nem érti.



66. diagram

Ugyanez látható a 66. sz. diagramon is. A tanárok 43%-a szemet hunyna a sűgás felett egy nagyon éles szituációban, függetlenül attól, hogy az magyarul vagy romaniul hangzik el, míg

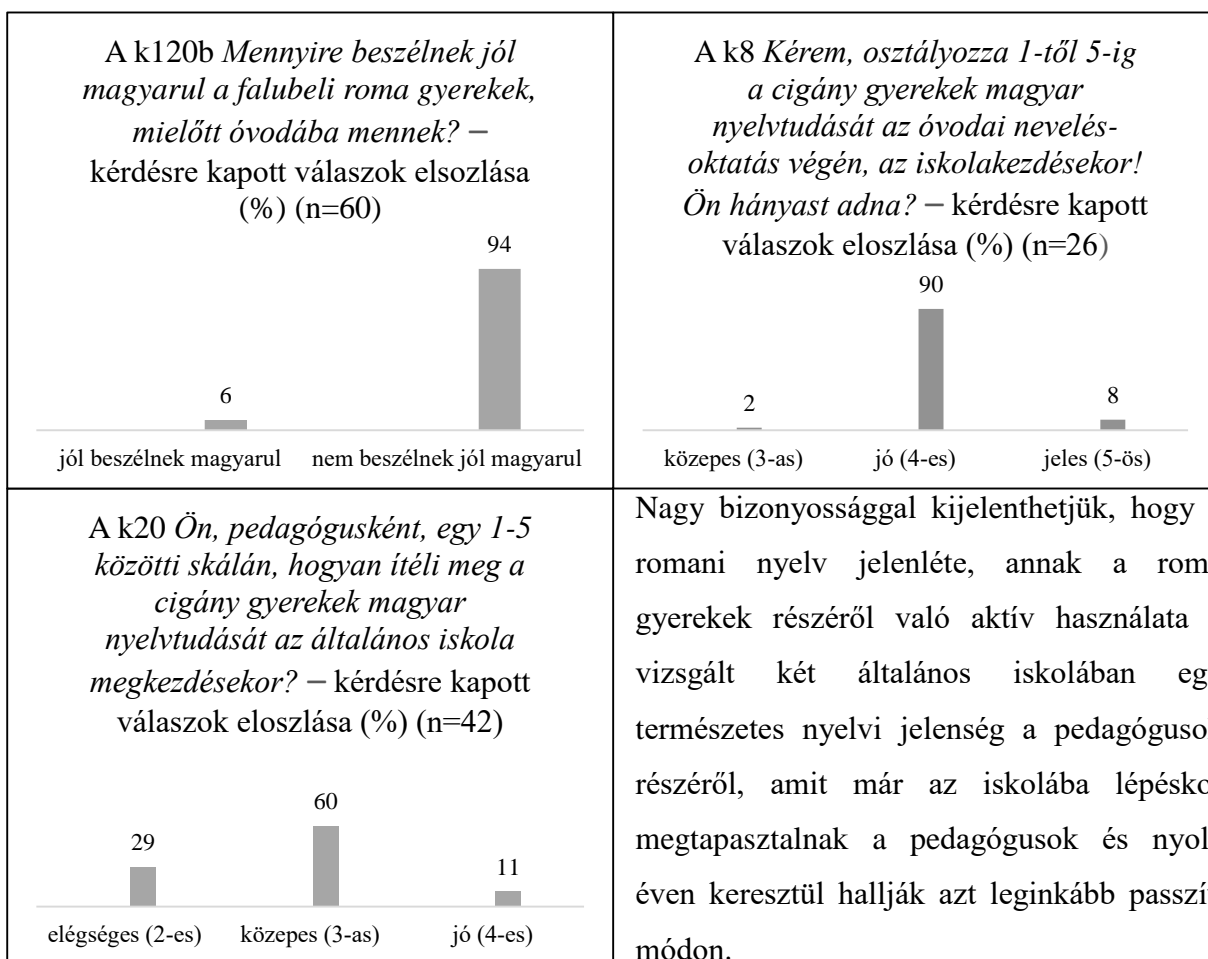
ismét 43%-uk azt felelte, hogy felszólítaná a sűgőt, hogy hangosabban mondja és magyarul. Ebben a válaszban szintén az van benne, hogy nem a romanit tiltaná, hanem annak nem értése kelti bennük a zavart. Az egyéb válaszokban is hasonlót olvashatunk ki.

- „Felszólítom a sűgőt, hogy semmilyen nyelven ne sűgjon.” (14 éve pályán lévő pedagógus)

- „Maradjanak csendben, mert nem is biztos jót segítenek és ezzel társuk kárát okozhatják.” (7 éve pályán lévő pedagógus)

- „Magyarul próbálom rávezetni, hogy sikeresen folytassa.” (26 éve pályán lévő pedagógus)

- „Másik kérdést teszek fel.” (1 éve pályán lévő pedagógus)

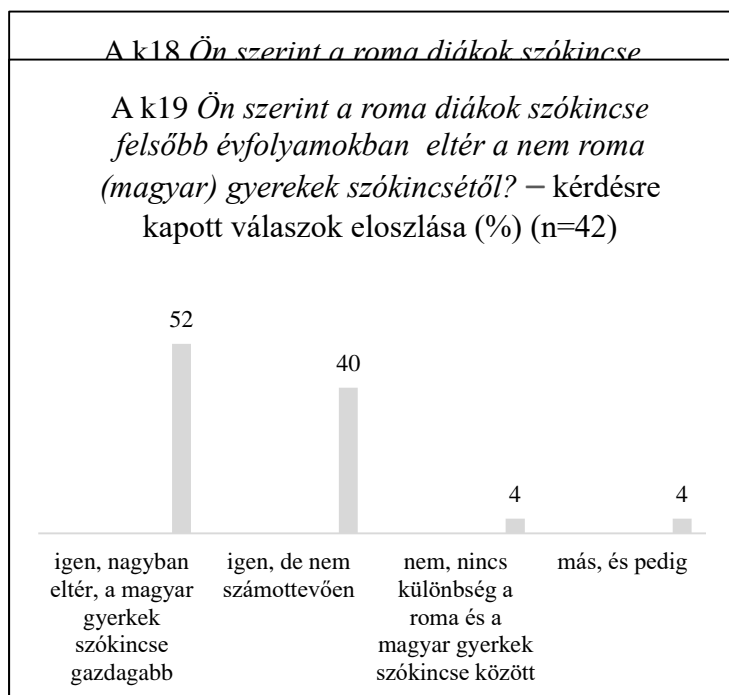


67. diagram

Az óvodai kutatásban is utaltunk már rá, hogy a pedagógusok 60%-a közepesre (3-as), 29%-a pedig elégségesre (2-es) ítéli a roma gyerekek magyar nyelvtudását, míg az óvodapedagógusok, dajkák 90%-a jóra (4-es) minősíti ezt a tudást, 8%-uk pedig jeles (5-ös) osztályzatot adna a roma gyerekek magyar nyelvtudására az óvoda befejeztével, az iskola elkezdésekor. Láthatóan szignifikáns különbség van a két vélemény között, aminek oka abból ered, hogy az óvodapedagógusok a domináns romani nyelv használatához képest látnak egy bizonyos fejlődést, amit jónak ítélnék. A pedagógusoknak viszont nincs tapasztalta az iskolai kor kezdetén a roma gyerekek nyelvhasználatát illetően, mivel ilyenfajta együttműködés, kiértékelés, felkészítés nem történik az óvoda és az iskola között. Ugyanakkor a szociolingvisztikai interjúk adatközlőinek 94%-a szerint, egy eldöntendő kérdésnél úgy ítéli meg, hogy nem beszélnek jól magyarul a roma gyerekek, mielőtt óvodába mennek. Úgy gondolom, hogy jó megoldás lehetne, ha az elballagó óvodásokról közvetlenül a leendő osztályfőnök valamilyen értékelést kaphatna, kifejezetten a romani-magyar nyelvhasználatot illetően. Ezt a pedagógusok egy része is támogatná.

„Nagyon kedvezően alakult a kötelező óvodába járás bevezetése. Most már nem fordul elő, hogy iskolába kerülve teljesen nem értik a magyar nyelvet a roma gyerekek. Erre még nagyobb hangsúlyt fektetnék, hogy ténylegesen 3 évet járjon a roma gyermek óvodába. Több olyan iskolát hoznék létre, ahol saját kultúrájukban is kibontakozhatnak, roma pedagógusok segítségével.” (38 éve pályán lévő pedagógus)

„Olyan iskolaelőkészítő évfolyam (0. évfolyam) indításának lehetősége iskolai keretek között, melynek célja lenne: a gyermekek szocializációjának, nyelvhasználatának, szokásrend alakításának fejlesztése.” (30 éve pályán lévő pedagógus)



Annál is inkább fontos lenne a szorosabb együttműködés, a tapasztalatok átadása, mivel láthatóan a pedagógusok kétharmada (65%) nagy eltérést tapasztal a roma és a nem roma diákok magyar

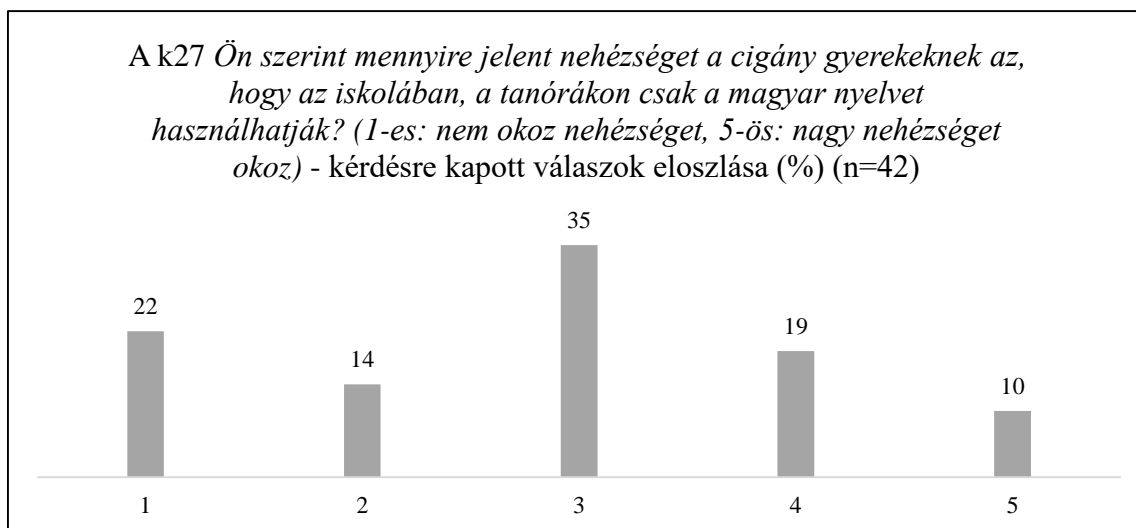
szókincsállományában az alsó négy évfolyamban végig. Mintegy egyharmaduk nem számottevően, de érzékel különbséget, és csupán 2%-uk látja úgy, hogy nincs különbség a magyar és a roma gyerekek magyar nyelvi repertoárja között. A helyzet a felsőbb évfolyamokban sem mutat nagy változást, csupán 7%-os fejlődést tapasztalnak a pedagógusok a 8 év alatt, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy soha nem érik utol a nem roma társaikat a roma gyerekek pusztán a magyar nyelvi repertoárt összehasonlítva.

Annak pontos megállapítása, hogy valóban ilyen nagymértékű eltérés lenne a nem roma és

roma gyerekek magyar szókincsállományában végig a

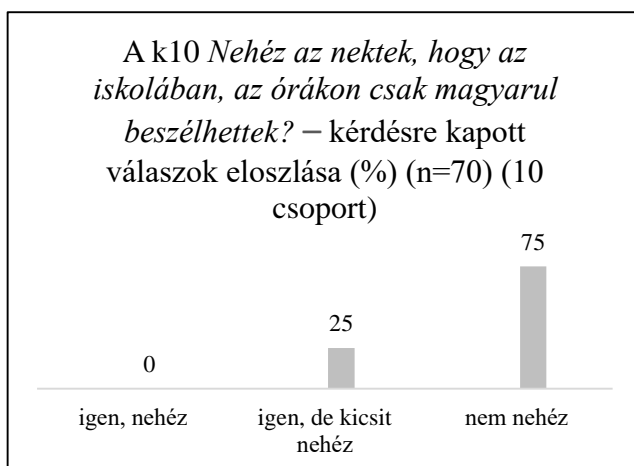
68. diagram

nyolc év alatt, külön vizsgálat keretében lenne kivitelezhető.



69. diagram

Mindenesetre a 27. sz. kérdésre adott válaszokban (69. sz. diagram) összességében csak 29%-uk látja úgy, hogy nagy nehézséget (4-es, 5-ös) okoz az a roma gyerekeknek, hogy csak a magyar nyelvet használhatják hivatalosan a tanórákon, ezzel szemben 36%-uk nyilatkozik úgy, hogy egyáltalán nem okoz nagy nehézséget a roma diákoknak a kizárólagos magyar nyelvű oktatás.

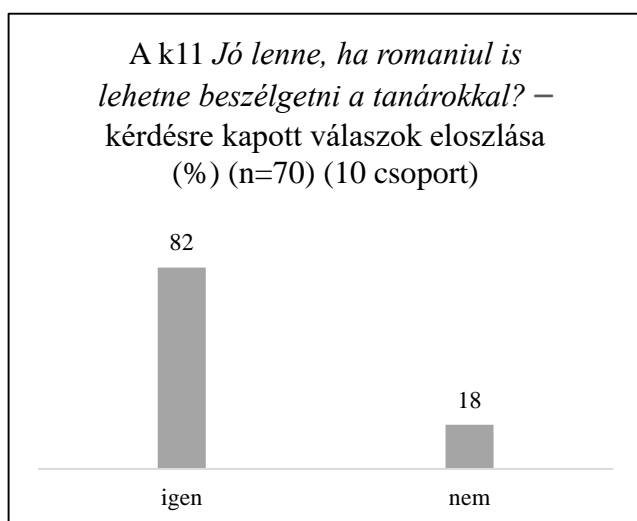


A diákokkal végzett csoportos interjúk alkalmával ez a kérdés is előkerült. Arra kértem őket, hogy mondják el, nekik okoz-e bármilyen nehézséget az, hogy hivatalosan csak magyarul beszélhetnek az iskolában, kifejezetten pedig az órákon.

Mint láthatjuk, a megkérdezett roma tanulók 75%-a azt válaszolta, hogy egyáltalán nem nehéz az számukra, hogy csak magyarul beszélhetnek az órákon, míg 25%-uk csak ritkán érzi azt hátránynak, nehézségnek hogy magyarul kell megszólalnia vagy válaszolnia. A 25% érdekes

70. diagram

módon nem a legkisebb véleményét tükrözi, hanem az egyik iskola 4. illetve 8. osztályosai jutottak arra az álláspontra, hogy bizonyos esetekben „kicsit nehéz” ez számukra. Itt azonban nem arról van szó, hogy ne értenék meg a magyar nyelvet, vagy ne tudnának magyarul beszélni, válaszolni, hanem arról van szó, hogy inkább romaniul beszélnének általában mindenről, azonban csak bizonyos fenntartásokkal.



71. diagram

Ezt a következő diagram adatai is jól mutatják. A megkérdezett 10 csoportból 9 válaszolta azt, hogy szívesen beszélne a tanárokkal is romaniul. Egy csoport, ugyanaz a 8. osztály, aki arra az álláspontra jutott, hogy minden esetben romaniul kellene beszélni, ez esetben már azt emelte ki, hogy mégsem lenne jó minden esetben, ha a tanár értené a romanit, mivel megszűnne annak tolvajnyelvi funkciója. Nem tudnának sügni vagy egymással olyan információt

megosztani, amit nem szeretnének, hogy a tanár, vagy a nem roma iskolatárs, osztálytárs értsen.

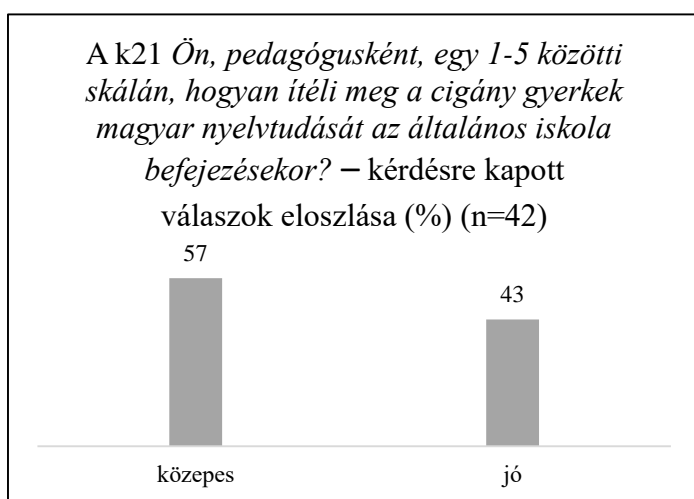
Ha tehát abból indulunk ki, hogy a gyerekeknek nem okoz nehézséget a magyar nyelv használata még a legkisebbek esetében sem, akkor az óvodapedagógusok véleménye, tapasztalata tűnik mérvadóbbnak, akik szerint a roma gyerekek magyar nyelvhasználata jónak mondható. Én magam is ezt az álláspontot tudom megerősíteni. 4 alkalommal jártam az elsősöknél, nem tapasztaltam azt, hogy ne értették volna a tanár magyar utasításait, magyar nyelvű beszédét, vagy ne tudtak volna válaszolni. Ami azonban valóban érezhető, az a választékos beszéd hiánya a magyar nyelven. Ez az a pont, ami alapján a pedagógusok viszonyítani tudják a roma és nem roma gyerekek nyelvhasználatát. A roma gyerekek egyszerűbb mondatokban fogalmaznak, míg a nem roma gyerekekre jellemző az összetett mondatok alkalmazása, valamint az udvariassági formulák használata: „kérem, szeretnék, legyen szíves, köszönöm stb.” Stílusában is eltér a kétféle nyelvhasználat, ami természetesen

a romani nyelv stiláris eszközeinek használata a roma gyerekek részéről, és hiány észlelése a pedagógusok részéről.

- „Cigány anyanyelv miatt kevés szókinccsel rendelkeznek a belépő elsősök. Szükség lenne előkészítő szakaszra, ahol kimondottan a szókincsfejlesztésről lenne szó.” (26 éve pályán lévő pedagógus)

- „Azt gondolom, hogy nagyon sok gyerek, amikor bekerül az óvodába, többnyire roma nyelvet beszél. Az óvodában nyilván a foglalkozások magyar nyelven folynak. Haza érve újra a roma nyelvet beszéli. Amikor iskolába kerülnek, találkozunk olyan gyermekkel, aki még mindig nem érti, hogy mit is mondanak neki magyar nyelven.” (13 éve pályán lévő pedagógus)

- „A magyar nyelvű beszélgetések, írások megértése több időt igényel, főleg szövegértés, összefüggések felismerése tekintetében. A szövegértési gyakorlatok, kompetenciák, minden tantárgy keretében kell, hogy érdemben érvényesülhessenek.” (22 éve pályán lévő pedagógus)



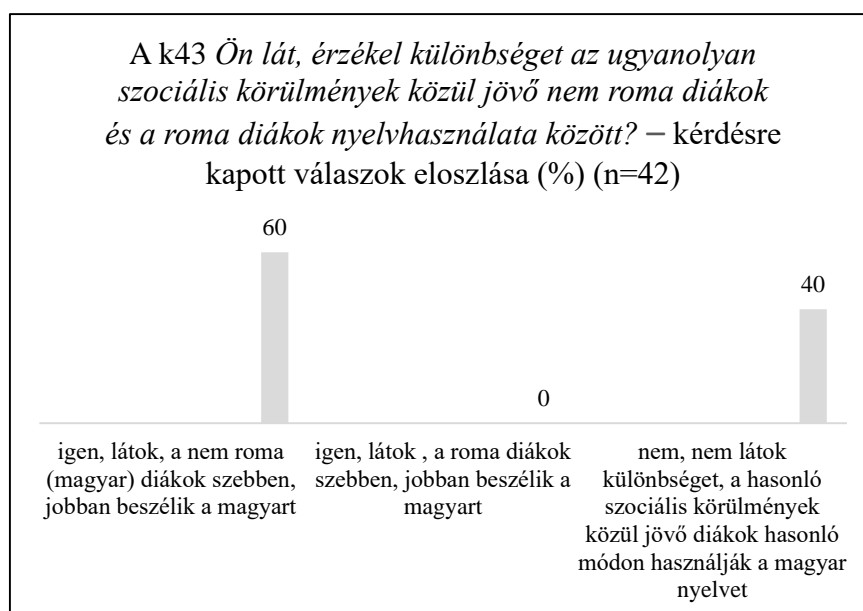
72. diagram

Ami tehát a pedagógusok részéről szókincs-különbsétként jelenik meg, az ott van a roma gyerekekben is, de mivel saját kétnyelvűségüket, domináns romani anyanyelvűségüket nem tudják olyan módon alkalmazni, megélni, mint a roma közösségben, ezért egy folyamatos kontroll alatt vannak, aminek a hatását a pedagógusok hiányos magyar szókincsként értelmezik.

Ez teljes mértékben összecseng a 21. sz. kérdésre adott válaszok eredményeivel is. Amint említettük a pedagógusok 60%-a az iskolás kor kezdetén a roma gyerekek magyar nyelvtudását közepesre (3-as) értékelte. Nyolc év eltelte után, az általános iskola végén sem látható szignifikáns különbség a közepesnek ítélt tudást illetően, sőt egy nagyon kicsi, 3%-os romlást tapasztalnak. Ugyanakkor az eredményeket úgyis értelmezhetjük, hogy megszűnik az elégségesnek ítélt magyar nyelvtudás 29%-a és ez az általános iskola végére 57%-os közepesnek ítélt nyelvtudásra, valamint a 11%-os (4-es) jó minősítés 40%-ra emelkedik

azoknál, akik az iskola megkezdésénél közepes (3-as) magyar nyelvtudással rendelkeztek a pedagógusok szerint. Jeles (5-ös) minősítést egyetlen egy pedagógus sem adott a roma gyerekek magyar nyelvtudására, amely tehát nem arra utal, hogy ne értenének kiválóan magyarul a roma gyerekek, hanem arra utal, hogy nem beszélnek választékosan, nem tudják magukat megfelelőképpen kifejezni a pedagógusok által elvárt szinten. (A nyelvi produktivitás és kreativitás hiányának okairól a nyelvi hátránnyal összefüggésben lásd: Bird-Howard-Franklin 2000).

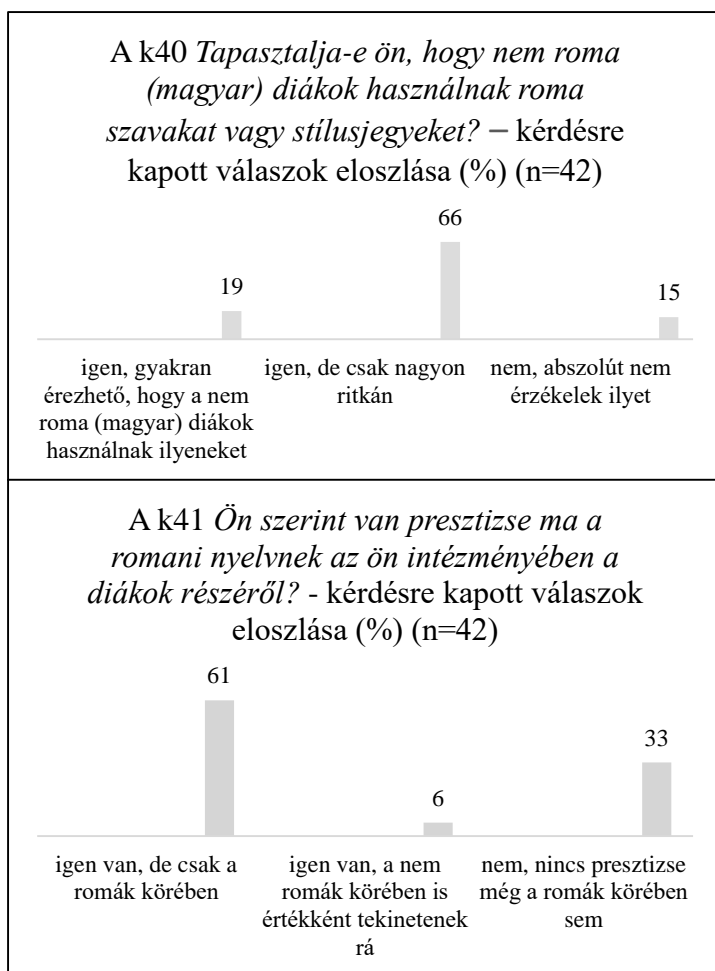
Ezt többségében még akkor is így látják, ha az a kérdés, hogy vajon az ugyanolyan szociális körülmények közül jövő nem roma gyerekek és a roma gyerekek nyelvhasználatában tapasztal-e különbséget a pedagógus.



73. diagram

Mint láthatjuk a tanárok 60%-a szebbnek, jobbnak ítéli meg az hasonló szociális körülmények közül jövő nem roma gyerekek magyar nyelvhasználatát a roma diákokéhoz képest, 40%-a pedig úgy érzi, hogy nincs különbség ebben a tekintetben, vagyis ott, ahol alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, vagy nincs mesekönyv otthon, nem olvasnak annyit a gyermeknek, gyermekkel, szegényebb szociális körülményekben élnek, ott nem érzékelnek különbséget a romák és nem romák között. Azon pedagógusok szerint, akik szerint van különbség a hasonló szociális körülmények közül érkező roma és nem roma gyerekek magyar nyelvhasználatuk között, a szűkebb-tágabb oláh cigány közösség domináns romani nyelvhasználatával magyarázzák a különbség okát, amely – mint már említettük – az iskolába érve nem hivatalos nyelvként állandó kontroll alatt van. A tanárokkal beszélgetve erről a kérdésről azt kell mondanunk, hogy az elvárt magyar nyelvtudásnak része egy tiszta magyar beszéd is, vagyis a

különbség abban áll a 60% szerint, hogy a roma gyerekek használnak olyan stílusjegyeket, szavakat, kifejezéseket, amelyek nem illenek be az elvárt szép magyar beszédbe. Ezzel szemben a hasonló szociális körülmények közül jövő nem roma gyerekek, ha még szegényes szókinccsel is rendelkeznek, többnyire nem használnak ilyen szavakat, kifejezéseket, így tisztább a magyar beszédük, mentesek az ilyen jellegű nyelvi elemektől.



A kérdőív 40. sz. kérdése éppen arra kérdezett rá, hogy tapasztalják-e a fentemlített stílusjegyeket, szavakat, kifejezéseket a pedagógusok a nem roma tanulók beszédében is. Mint láthatjuk a pedagógusok összesen 85%-a tapasztalta már azt, hogy a nem roma tanulók használnak roma tanulók által használt szavakat, stílusjegyeket.

Ugyanakkor 33%-uk szerint nincs presztízse a romaninak még a romák körében sem. Csupán 6%-uk érzi azt, hogy még a nem romák körében is presztízzsel jár az, ha valaki tud valamilyen szinten romaniul vagy csak néhány szót, kifejezést használni.

Ez szintén azt a következtetést erősíti meg, hogy a pedagógusok nem a romani nyelv vagy annak használata ellen foglalnak állást, hanem a

74. diagram

magyar nyelv mellett, ami óriási különbségnek mondható, és szemléletében nyújt lehetőséget a romani-magyar kétnyelvű gyerekek oktatásával kapcsolatos pedagógiai módszer reálisan elvárható helyi, hodászi és kántorjánosi újragondolásához, mivel bármilyen negatív dolgot is megfogalmazhatnánk, a nyitottság a megoldás felé, bár óvatos léptekkel, de egyértelműen tapasztalható volt mindkét intézményben.

- „A mi településünkön oláh cigányok és romungrók élnek, de csak az oláh cigányok használják a roma nyelvet. Szerintem hagyni kell használni a roma nyelvet, a többi gyereket pedig erősíteni abban, hogy törekedjenek a társaik megértésére és a leggyakrabban

használt kifejezések elsajátítására és használatára.” (37 éve pályán lévő gyógypedagógiai rehabilitáció-rehabilitáció szakos gyógypedagógus)

- „Jó megoldás lenne a cigány nyelv elsajátítása a pedagógusok részéről. Ezen kívül a kötelesség és feladattudat beépítése, továbbá az értékrendszer különbözősége – már kisgyermekkorban – a szülő részéről építő jellegű lehetne.” (25 pályán lévő pedagógus)

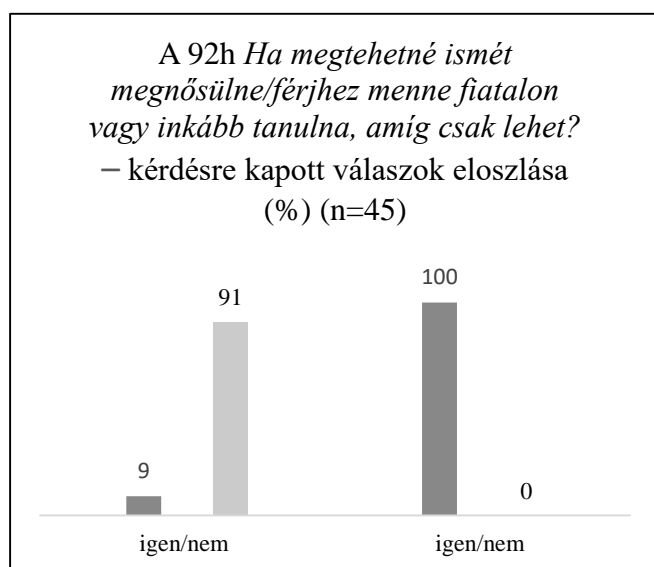
A pedagógusok óvatos nyitottsága abból az egyéb problémakörből ered, amit a roma gyerekek oktatásának egyéb tényezői jelentenek.



75. diagram

A kérdőív 36. sz. kérdésében összesen 6 tényezőt soroltam fel, amiben arra kértem a pedagógusokat, hogy egy 1-5 közötti skálán ítélik meg, hogy milyen mértékben befolyásolják az adott tényezők a roma gyerekek viszonylagos rossz iskolai teljesítményét. Fenti diagram adatai azt mutatják, hogy egy-egy befolyásoló tényezőre hányan adtak 5 pontot, vagyis a leginkább befolyásoló tényezőnek tartanak. Első helyen (72%) a roma szülők motivátlansága áll a gyermekek tanulási moráljához, amiből fakad a roma gyerekek tanuláshoz való hozzáállása (72%). Erről számolnak be az óvodapedagógusok is, vagyis a roma szülők kevésbé motiválják gyermekeiket otthon, hogy tanuljanak, kész legyen a leckéjük, készüljenek a holnapi napra stb.

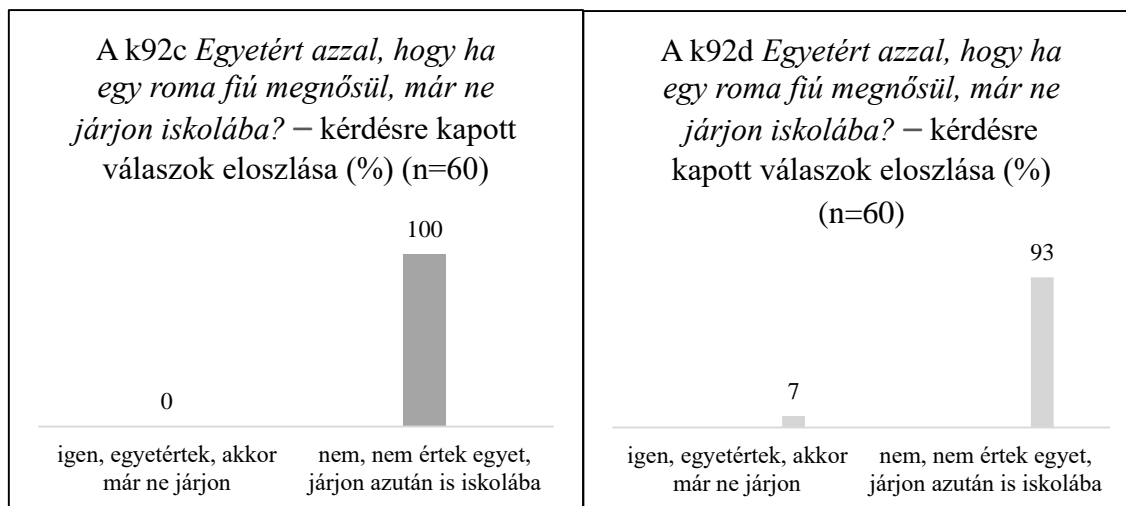
A már említett szociális helyzet áll a harmadik helyen (40%). A negyedik leginkább befolyásoló tényező a pedagógusok szerint a kulturális sajátosságok. Itt olyasmiket említenek, mint a viszonylag korai házasságkötés. Az egyik intézmény vezetője arról számolt be, hogy már abban a tanévben két 8.-os lányt tavasszal elszöktettek a roma szokások szerint, és a férje, aki 16 éves nem nézné jó szemmel, ha a felesége iskolába járna. Ezzel szemben a két szülőből az egyik kérelmezte, hogy a gyermek/asszony hadd ballagjon le, de iskolába nem járhat. Az igazgatónő nem engedte, hogy 3 hónapnyi hiányzás mellett leballagjon az újasszony, mivel ennyi hiányzás mellett, erre a törvény nem ad lehetőséget. Az intézményvezetők elmondása szerint minden évben 2-3 lány megy férjhez a 8. osztály befejezése előtt. Külön kiemelték a tanárok/osztályfőnökök, hogy nagyon nehezen lehet a roma szülőket bevonni szakmai programokba, pl.: egy időben nyílt napokat szerveztek kimondottan a roma szülők miatt, hogy bemehessenek órákra, közösen segítsenek a gyermekeknek, közvetlenebb legyen a viszony, de a roma szülők közül senki nem élt ezzel a lehetőséggel. Roma közszereplőket is meghívtak pozitív példa gyanánt, de oda sem ment el roma szülő, csak nem romák. Egyetlen egy program van a pedagógusok szerint, amire nem sajnálnak pénzt, időt, az a ballagási fotózkodás. Ebben az esetben még azok is rajta akarnak lenni a tablón, akik időközben férjhez mentek, ahogy az egyik osztályfőnök fogalmaz: *„ez esetben, ha kell, 2 naponta ráérnek bejönni az iskolába, kérlelni, hogy legyen a tablón a lány.”* Valamint az utóbbi években egy verseny alakult ki a ballagási ceremónia alkalmával, ti.: azon versenyeznek a roma szülők, hogy ki tud nagyobb és több csokrot, nagyobb ajándékot a gyermekének adni. Egy másik osztályfőnök egy költői kérdést tett fel nekem: *„Péter, ha ennyire szeretik a gyerekeiket, akkor miért nem támogatják őket abban, hogy tanuljanak?”*



76. diagram

Mindenesetre a hodászi szociolingvisztikai interjú 92.h sz. kérdésében megkérdeztem azon 45 főt, akik már házasságban éltek, hogy újra házasodnának-e fiatalon, ha tehetnék. Az adatközlők 91%-a nem házasodna újra, csupán 9%-uk nyilatkozott úgy, hogy ő viszonylag későn nősült 18-20 évesen. Ezt egyben azt is jelenti, hogy átlagosan 15 évesen mennek férjhez a lányok, és 16 évesen nősülnek a fiúk,

amit leginkább – az adatközlők elmondása szerint – a szülők erőltettek/erőltetnek. Több évtized alatt semmilyen változás nem történt. Vajda Imre egy 2001-es, a romák „valamikori” házassági szokásait leíró cikkében a következőt írja: „A fiúk általában 15-17 éves korban nősültek, míg a lányok egy-két évvel korábban mentek férjhez” (Vajda 2001: 3148).



77. diagram

Az adatközlők arra a kérdésre, hogy ha ők úgy érzik, hogy jobb lett volna inkább tanulni, akkor miért engedik, hogy megnősüljenek/férjhez menjenek 15-16 évesen a gyermekeik, a következőket felelték: „*kamenpen*” (szeretik egymást); „*ta nashavenla, so shaj keras!?*” (hát elsöktetik, mit tehetünk!); „*te na mukhas, khonnyik na lelala*” (ha nem engedjük, senki nem veszi majd el); „*avriphuro!*” (kiöregszik); „*p’amend’ashe!*” (rajtunk marad); „*e shukaren sigo lingren*” (a szépeket hamar elviszik). Sajnos ebben a munkában nem áll módomban az oláh cigányok házassági szokásainak kérdéskörét mindent kimerítő módon körüljárni, ugyanakkor két diagram eredményeit mindenképpen jónak látom bemutatni, mivel szorosan kapcsolódik a pedagógusok által elmondottakhoz.

Láthatjuk, hogy elméletben van egy pozitív elmozdulás a tanulás, továbbtanulás irányába, hiszen többnyire a lányok esetében sem tiltják, tiltanak a továbbtanulást, ez azonban a gyakorlatban egyáltalán nincs így. Maga a továbbtanulási arány is a romák körében nagyon alacsony, ezen a 16 éves korig tartó tankötelezettség sem segít, legjobb esetben is a számok kozmetikázására alkalmasak. Akiket felvettek, a legtöbb esetben nem végzik el a képzést, fél év, egy év után kiesnek (vö. Dezső 2010). Az egyik általános iskola néhány éve, pontosan abból kifolyólag, hogy mégis legyen valamilyen „papír” a diákok kezében, és ne kelljen beutazni mindennap Mátészalkára, esti gimnáziumot szervezett helyben, a faluban, amelyet az

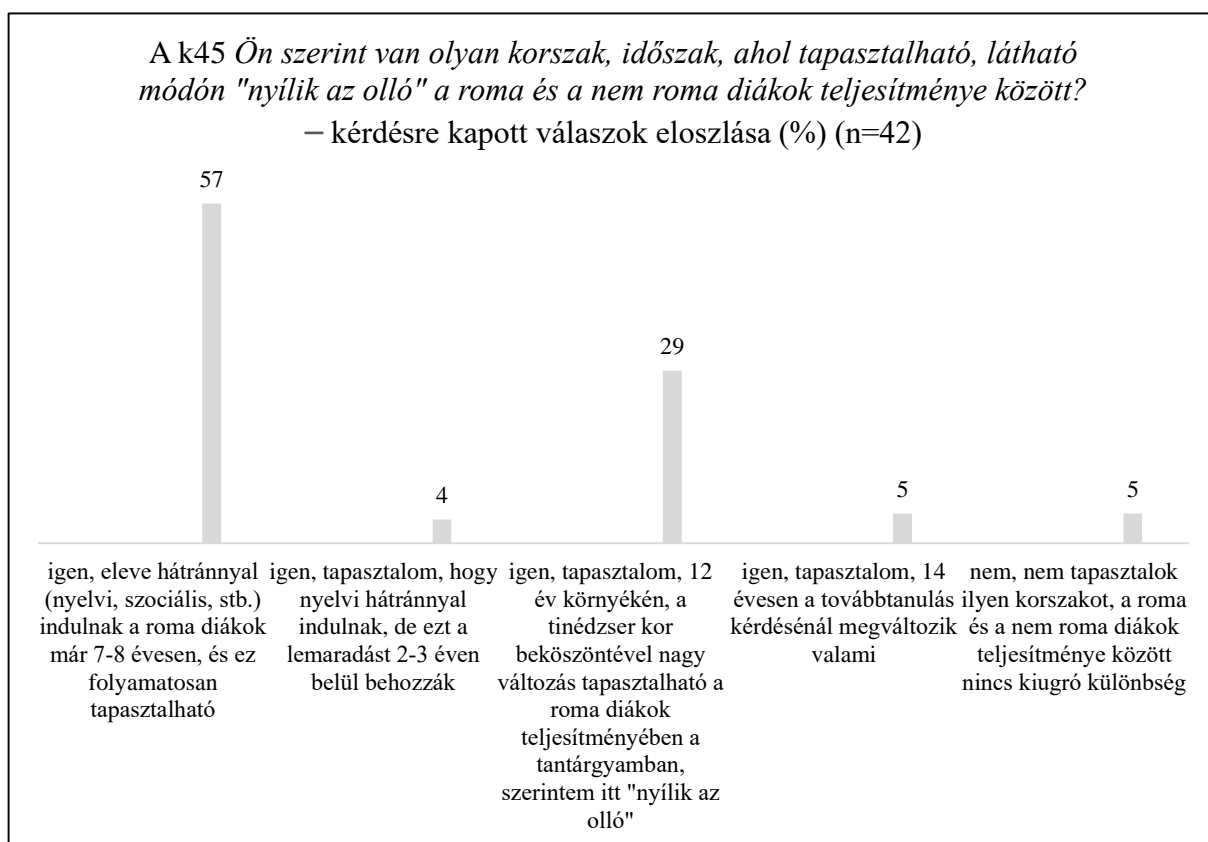
iskolavezetés szerint alig használnak ki a helyiek, innen is sokat hiányoznak, nem veszik komolyan a tanulást, pedig nagyon alacsony szintre vitték le az elvárásokat.

- „A szülők „nevelése” lenne a legfontosabb. A szülők számára nem érték a tanulás. Segíteni vagy kötelezni kellene a szülőket, hogy gyermekeiket rendszeresen járassák iskolába.” (6 éve pályán lévő pedagógus)

- „A cigány gyerekek otthon csak cigányul beszélnek. A gyerek érdekében mind magyarul, mind cigányul kellene beszélni. A szülők gondolkodásmódját kellene megváltoztatni.” (18 éve pályán lévő pedagógus)

- „Tudomásom szerint a cigány nyelv az egyik legkönnyebb nyelv, mivel nincsenek rokon értelmű szavak: „szép – klassz – remek – szuper – király – sirály – baró stb.” A cigány gyerekek nem származik/hat abból hátránya, ha 2 nyelvet ismer. Pl.: Felvidéken is beszélnek magyarul és szlovákul is. A cigány gyerekeknek azért „viszonylagosan rosszak” a jegyeik, mert nem viszik túlzásba a tanulást. A „cigánykérdés” „megoldásához” még egy kis időnek el kell telnie, nemcsak Magyarországon, hanem világszerte.” (14 éve pályán lévő pedagógus)

Még ugyanezen tárgykörhöz tartoznak a következő diagram adatai, illetve annak mondanivalói is.



78. diagram

A 45. sz. kérdésben (78. sz. diagram) arra kértem a pedagógusokat, hogy amennyiben van, határozzák meg azt a korszakot, amelyben láthatóan, érezhetően „nyílik az olló” a roma és a nem roma diákok iskolai teljesítményében. A tanárok 57%-a szerint alapvetően már iskolába kerüléskor hátránnyal, lemaradással (nyelvi, szociális stb.) indulnak a roma gyerekek nem roma társaikhoz képest, és ez a nyolc év során folyamatosan tapasztalható. **Ez az adat összeesik minden eddigi adatunkkal, amely azt mondja ki, hogy: a roma gyerekek romani domináns nyelvhasználattal kerülnek iskolába; magyar nyelvi repertoárjuk nem annyira fejlett, mint nem roma társaiké; nem egy elvárt normanyelvben, nyelviségben fejezik ki magukat; kevésbé beszélnek választékosan stb.** Ami azonban új adat az eddigiekhez képest, az egy tinédzserkori nagyobb változás, amely szintén a roma kultúrában a biológiai nemi éréssel – kifejezetten a lányoknál – egyidőben egyfajta felnőtté válással is jár. A „cini she”j-ből (kislány) akkor lesz „bari shej” (nagylány), ha nemileg éretté válik a házasságra, gyermeknemzésére. Husz (2012) egy tanulmányában, mely az oktatás, gyermekszülés és munkavállalás összefüggéseit vizsgálja, a pedagógusok által is elmondott következtetésre jut a romák kapcsán. (vö.: Kovai 2015: 225-239)

„Gyakori az évismétlés, így az iskolarendszertől való kikerüléskor sokan még az általános iskola 8 osztályát sem járták ki. Az élettörténetek nem is az iskoláról, hanem a párválasztásról és a családalapításról szólnak: a fiatalok a nemi érést követően alig várják, hogy befejezzék a tanulást és saját családjuk legyen. Miután párjukat igen gyakran gyerekkoruk óta ismerik, ehhez nincs szükség a hosszú együtt járásra. A szülők akárhogy is szeretnék, hogy gyermekük elvégezze az általános iskolát és „rendesen elballagjon”, mégis gyakori, hogy a cigánylányok terhesség miatt kimaradnak az iskolából. A felnőtté válást a párválasztás és az azt rövid idő múlva követő gyermekszülés jelenti” (Husz 2012: 11).

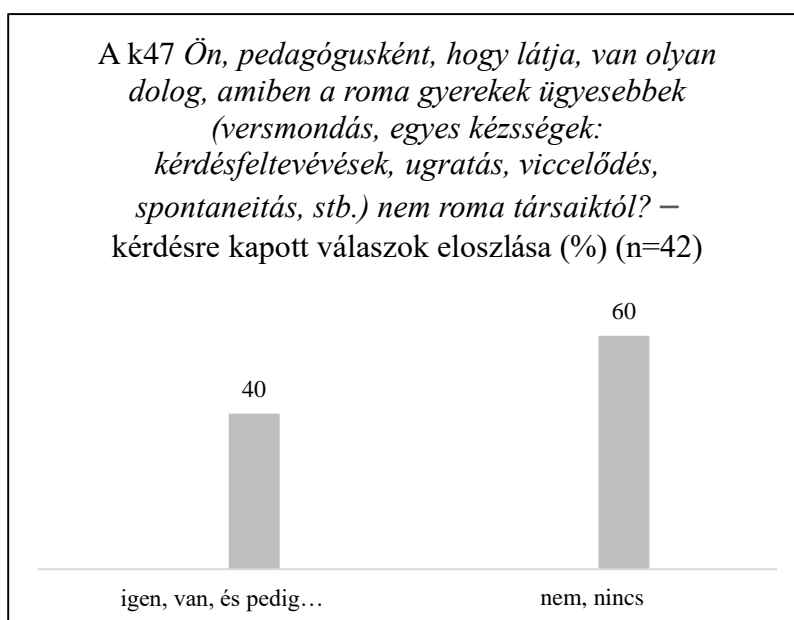
A roma nemzetiség kulturális sajátosságát tehát a 4.-ként jelölték meg a pedagógusok a roma gyerekek viszonylagos rossz iskolai teljesítményének okai között, amely a fent nagyon röviden bemutatott viszonylagos korai házasodási szokások mellett olyan sajátosságokat is jelent, mint például, hogy halottvirrasztás alkalmával, mivel az reggelig van, és több napon át tart, (témáról bővebben: Vince-Pilling 2015) nem mennek be az iskolába, vagy nem bírnak felkelni iskolába menni, a pedagógusok elmondása szerint, amely szintén a hiányzások számát növeli.

Az okokat kereső 36. sz. kérdésre adott válaszokból felállított listában csak utolsó előtti helyen szerepel a cigány nyelv domináns használata, a hiányos magyar szókincs. Ezt a pedagógusok azzal magyarázzák, hogy szorgalommal, a tanulásra szánt idő növelésével, a

tananyag csökkentésével sok hátrányt ki lehetne küszöbölni, mert egyébként tehetségesek a roma gyerekek is, kiváltképpen a kultúrájuk azon elemeiben, amit az iskolában meg is tudnak mutatni.

- „Vannak ennél súlyosabb problémák az oktatás területén, és például a tananyag bizonyos részének csökkentésével sokkal kevésbé „nyílna ki az olló”. (14 éve pályán lévő pedagógus)

- „Az iskolában tanuló gyerekek igényeinek megfelelően külön tantárgyként be lehetne vezetni a roma nyelv oktatását, valamint irodalmuk, kultúrájuk megismerését, hagyományaik ápolását.” (16 éve pályán lévő pedagógus)



79. diagram

A 79. sz. diagram adatai szerint a pedagógusok 40%-a úgy érzékeli, hogy vannak olyan dolgok, készségek, amiben a roma gyerekek tehetségesebbek, ügyesebbek nem roma társaiknál. Ezek a következők: ritmusérzékük; zenei hallásuk és zenélni tudásuk; tánc tudásuk; énekelni tudásuk; rajz- illetve művészi tehetségük.

Egy kilenc éve pályán lévő pedagógus a következőt írta:

„Mindabban ügyesebbek, amit magukkal hoznak a kultúrájukból kifolyólag.”

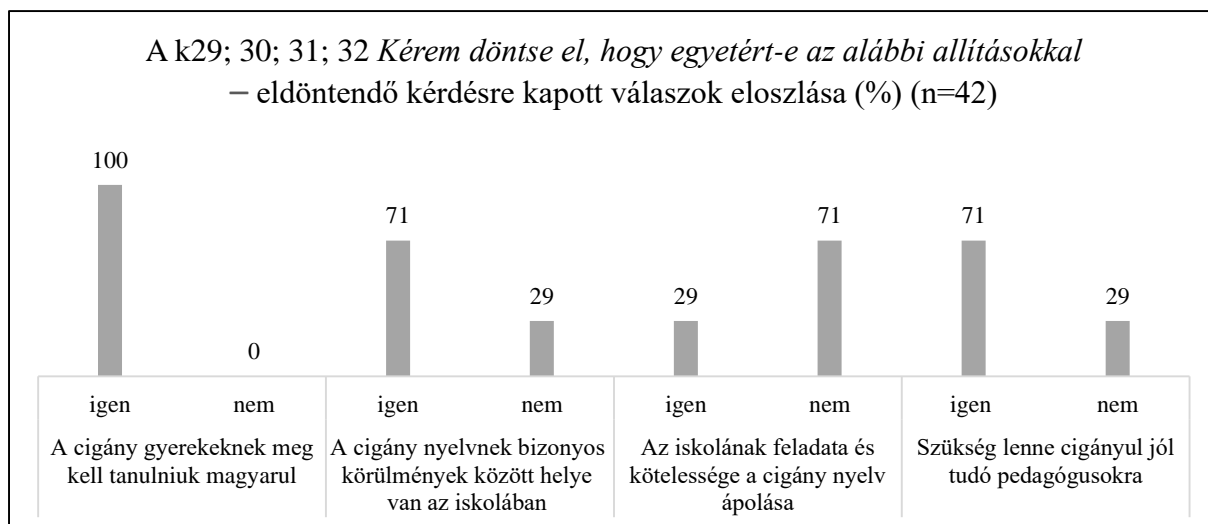
A pedagógusok attitűdje tehát a roma kultúra egyes elemeit illetően igen pozitív, támogatják, fejlesztik azokat, mivel meg van hozzá a saját kompetenciájuk is. Mint láthattuk, több esetben

a romani nyelvre is értéként tekintenek önmagában, de kompetencia híján – mivel nem beszélnek romaniul – nem tudnak vele mihez kezdeni. Több mint valószínű, hogy a megfelelő kompetenciák mellett a pedagógusok még fejlesztenék is a gyerekek romani nyelvtudását, ha más nem, az írás tekintetében. Erre egyébként az egyik általános iskola tett is kísérletet, lovári nyelvtanárt hívott az iskolába, hogy fejlesszék a romani nyelvtudást, vagy legalább megtanuljanak írni. A 302 diákból, akiknek 70%-a a tanárok véleménye szerint a roma nemzetiséghez tartozik, – ezt megerősítik a 2011-es népszámlálási adatok is, hiszen 781-en romani anyanyelvűnek vallották magukat – 1 azaz egy diák élt a lehetőséggel, így ez a kezdeményezés sem járt sikerrel. Mindemellett az intézményvezetőség beszámolt arról is, hogy már az ösztöndíjak sem vonzóak a roma fiatalok számára, mert még pár éve néhányuk élt a lehetőséggel, de a vizsgált tanévben a kb. 200 főből senkit nem érdekelt a havi 5-10-15 ezer forintos ösztöndíj plusz mentortanár, mert annak feltétele a minimum hármas átlag osztályzat elérése lett volna. Vagyis semmi más feladata nem lett volna a diákoknak, mint beadni a pályázatot, amit elsősorban szociális alapon bíráltak, és csinálnia azt, ami a feladata, tanulni. A tanárok a szülőket sem tudták meggyőzni ennek fontosságáról, azt a választ kapták, hogy döntsön a gyermek. Mindemellett hatványozottan kiemelték mind a két településen az elmúlt években elterjedő drogfogyasztását a romák körében, ami a tanárok véleménye szerint, a romákra soha nem volt jellemző.

Ebben a miliőben kell tehát vizsgálnunk azt a kérdést, hogy miért is került a romani nyelvhasználat az utolsó előtti helyre a roma gyerekek viszonylagos rossz iskolai teljesítményét leginkább befolyásoló tényezőket bemutató listában. Az kell mondanunk, hogy a külső befolyásoló tényezők (szülők vélt/valós hozzáállása, az otthoni tanulási idő vélt/valós kevés mivolta, kulturális sajátosságok stb.), mint okok a viszonylagos rossz iskolai teljesítmény hátterében, olyan nagymértékben felül vannak reprezentálva a két faluban, hogy ez az iskolai belső, szakmai tényezők (romani nyelvhasználat, pedagógiai módszer) alulreprezentálásához vezet a pedagógusok attitűdjét vizsgálva.

Ebből következik az is, hogy az utolsó helyen, vagyis a legkevésbé befolyásoló tényező nem más, mint a pedagógia módszer. A pedagógusok csupán 7%-a adott 5 pontot, 14% 4 pontot, 26% 3 pontot, 14% 2 pontot és 47% 1 pontot. Ez magyarra lefordítva azt jelenti, hogy a roma gyerekek viszonylagos rossz iskolai teljesítményének okai mögött legkevésbé a pedagógia módszer áll a megkérdezett pedagógusok szerint.

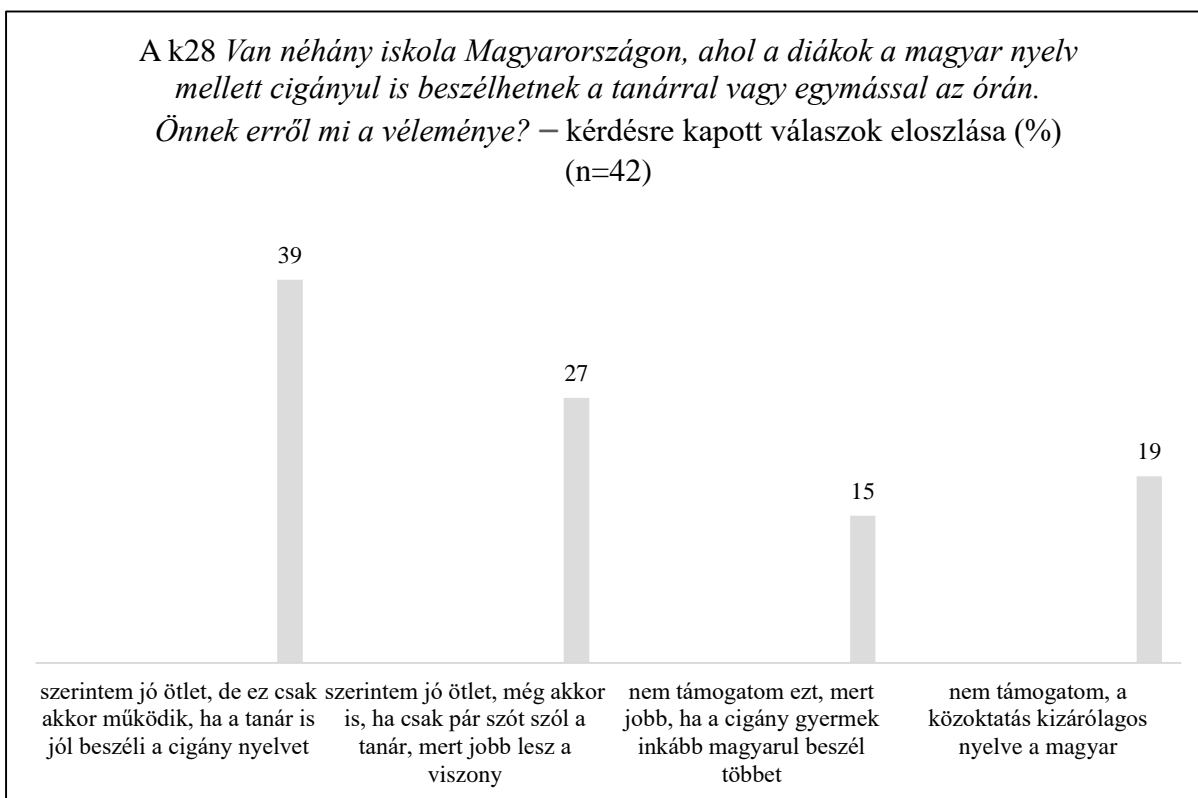
„A családi háttér hozzáállása – ill. hozzá nem állása – jelenti a jelen legnagyobb problémáját. Amíg a szülők nem támogatják a gyermekeik iskolai tevékenységét, addig szélmalomharcot vívunk.” (18 éve pályán lévő pedagógus)



80. diagram

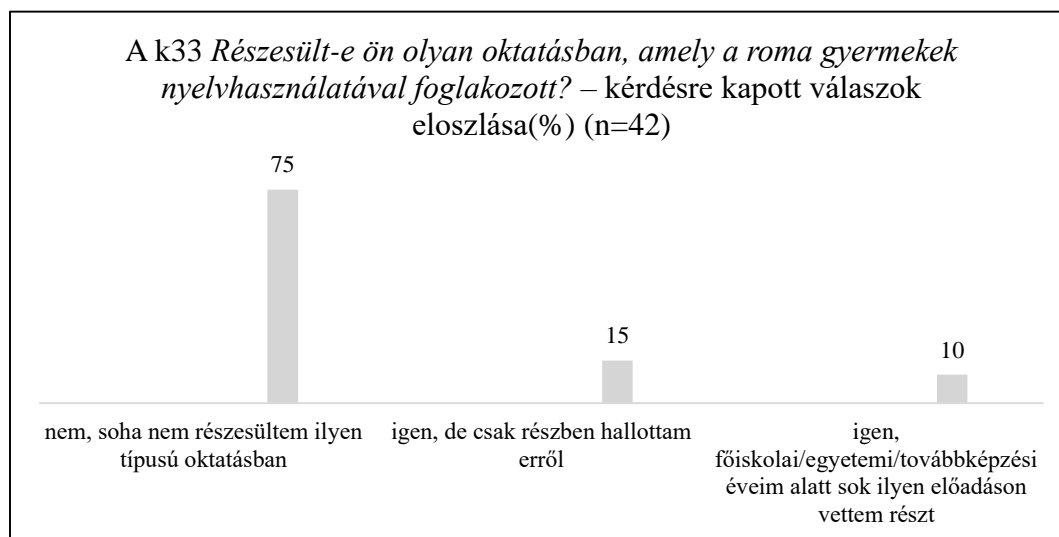
Mindezek ellenére azonban keresik azokat a megoldási lehetőségeket, amelyek általában véve segítenék a roma gyerekek jobb iskolai teljesítményét akár a romani nyelven keresztül is. Az óvatos nyitottságot a fenti diagram adatai nagyon jól tükrözik. Négy eldöntendő kérdést (igen/nem) tettem fel a pedagógusoknak egymás után, amelyek hajszálpontosan megegyező eredményeket mutatnak, csak adott esetben éppen fordítva. Az eredményeket többször újra számoltam, ellenőriztem, de nem találtam számítási hibát. A kérdések az iskolai kutatás tulajdonképpen összefoglalását, legfontosabb kérdéseit tartalmazzák egy-egy mondatban, ahol a zárt kérdés miatt a pedagógusnak mindenképp állást kellett foglalni egyik vagy másik válasz mellett. A tanárok mindegyike – nem meglepő módon – egyetért abban, hogy a roma gyerekeknek meg kell tanulniuk magyarul. A 30. sz. kérdés azt állította, hogy a cigány nyelvnek bizonyos körülmények között helye van az iskolában. Ezzel 71% értett egyet, míg 29%-uk elutasító választ adott. Ezzel szemben azzal az állítással, hogy az iskolának feladata és kötelessége a cigány nyelv ápolása, pontosan fordított arányban értettek egyet a pedagógusok, vagyis 29%-uk támogatja ezt, míg 71%-uk nem ért vele egyet. A következő kérdésnél szintén megfordul az arány. Bár 71%-uk szerint az iskolának nem feladata és kötelessége a cigány nyelv ápolása, 71%-uk szerint mégis szükség lenne cigányul jól tudó pedagógusokra. Kézzelfogható, érezhető a feszültség, a kettőség az adatokban, hiszen érzik, hogy szükség van valamilyen megoldásra, de nem igazán tudnak a kérdéssel mit kezdeni, mindenesetre azt jó megoldásnak tartanák, ha minél több pedagógus beszélne romaniul, annak

ellenére, hogy nem kötelessége, feladata az iskolának a cigány nyelv ápolása. Itt arról van szó, hogy a pedagógusok szerint a roma közösség feladata a saját nyelvének ápolása, viszont a pedagógiai munka során hasznosnak bizonyulhatna a romani nyelvtudás is. Ezt erősítik meg a következő diagram adatai is.



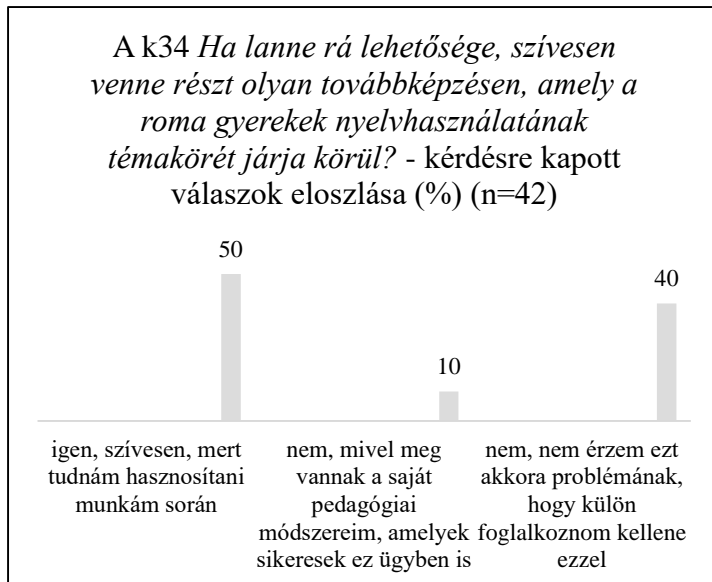
81. diagram

Mint láthatjuk a tanárok 66%-a pozitívan vélekedik egy olyan helyzetről, tanítási módszerről, amelyben a gyerekek hivatalos kereteken belül is használhatják saját anyanyelvüket. 39%-uk szerint ez csak akkor működik jól, ha a tanár is jól beszéli a romanit, míg 27%-uk szerint ez akkor is jó ötlet, ha csak néhány szót, kifejezést használ a tanár, mivel feltehetően jobb lesz a viszony köztük. A 66%-os pozitív attitűd egybeesik az előző 71%-os pozitív adatokkal is, miszerint a cigány nyelvnek bizonyos kereteken belül helye van az iskolában, valamint szükség van cigányul jól beszélő pedagógusokra is.



82. diagram

Az óvatos nyitottság érthető, hiszen a kutatásban résztvevő pedagógusok 75%-a soha nem részesült sem főiskolai/egyetemi éve alatt, sem továbbképzési kereteken belül olyan oktatásban, amely a roma gyerekek nyelvhasználatával foglalkozik, amely a



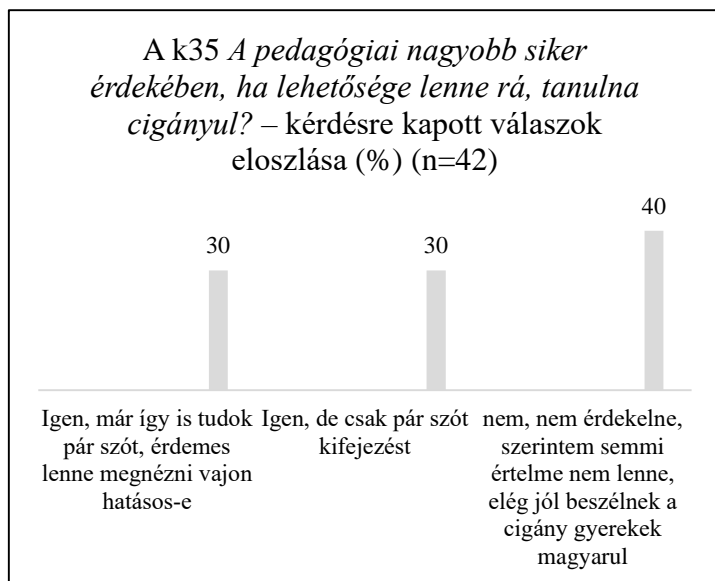
83. diagram

pedagógusképzés/továbbképzés ez irányú súlyos hiányosságra hívja fel a szakma figyelmét.

Annál is inkább, mivel a megkérdezett pedagógusok 50%-a szívesen venne részt olyan továbbképzésen, amely a témában segítséget tudna nyújtani. 10%-uk azt válaszolta, hogy megvannak a saját pedagógia módszerei és ezeket sikeresnek ítélik meg. Elmondásuk

szerint jól kezelik a roma gyerekek kétnyelvűségét, néhány szót,

kifejezést is értenek, használnak.

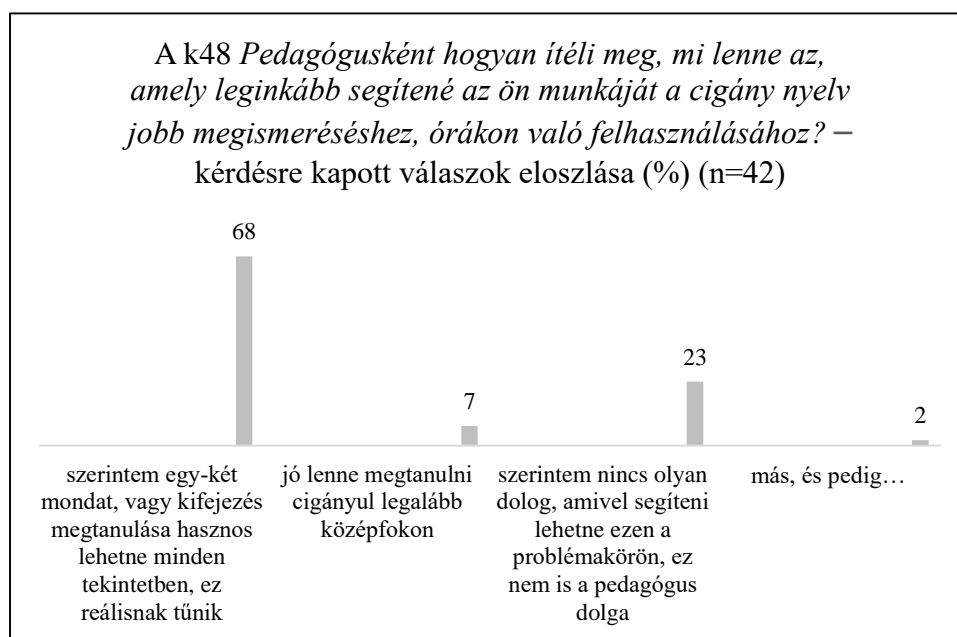


84. diagram

A diagram adatai szerint is valóban van nyitottság a romani nyelv valamilyen szintű elsajátítása iránt. A pedagógusok 30%-a azt nyilatkozta, hogy már így is tud néhány szót, kifejezést, valamint behatóbban alkalmazná a romanit munkája során a pedagógiai siker érdekében. Emellett további 30%-uk szintén nyitottságot mutat, de

csak néhány szót, kifejezést tanulna meg, hogy ezeket

alkalmazni tudja munkája során. Ezzel nagyon szoros összefüggésben vannak a következő diagram adatai is.



85. diagram

Még ugyanezen témához kapcsolódóan a kérdőív utolsó előtti (48. sz.) kérdése így szólt: „Pedagógusként hogyan ítéli meg, mi lenne az, amely leginkább segítené az ön munkáját a cigány nyelv jobb megismeréséhez, órákon való felhasználásához?” Mint látható az előző diagram adataihoz képest nem mutatkozik szignifikáns különbség, hiszen összeségében 60-68%-uk legalább néhány szót, kifejezést szívesen alkalmazna munkája során. A hangsúly a

48. sz. kérdés első válaszlehetőségében a „reális” szón van, vagyis mi az, amit reálisan meg is lehet valósítani helyben, mi az, amit még szívesen válllanának a pedagógusok. Néhány pedagógus pedig (7%) akár legalább középfokon is megtanulna romaniul a pedagógiai nagyobb siker érdekében. A 68%-os pozitív attitűd szintén egybeesik a pedagógusok 71%-ának azon véleményével, miszerint szükség van cigányul jól tudó pedagógusokra, ami azt jelenti, hogy nemcsak a roma nemzetiségi oktatás keretein belül van szükség gyökeres orvoslásra, hanem magában a pedagógusképzésben is – opcionális kereteken belül – szükséges lenne a romani nyelv legalább alapfokú oktatása, vagy továbbképzési kereteken belül lehetőséget nyújtani a pedagógusoknak, hogy megismerjék a helyi változatot, amit valóban hasznosítani tudnak munkájuk során. A pedagógusokkal végzett kérdőíves kutatás itt bemutatott részének lényegét, véleményem szerint a következő, egy pedagógus által megfogalmazottak foglalják össze.

- „*Véleményem szerint hasznos lehetne, ha a pedagógusok tudnának cigány nyelven, de nem tenném kötelezővé. Ezzel megadnám a lehetőséget a cigány nyelv felé nyitottabb pedagógusoknak, hogy közelebbi viszonyt tudjanak kialakítani a roma gyerekekkel, szülőkkel, jobban megértsék mindennapjaikat, ne adódhassanak olyan szituációk, amelyben nem érti a pedagógus, mit mond a diákja. De mindemellett nem is kötelezném rá a témától elzárkózókat.*” (9 éve pályán lévő pedagógus)

-

Összefoglalás

Az oláh cigány közösséggel végzett szociolingvisztikai interjúkban megfogalmazott közösségi elvárás – **roma-romával-romani nyelven beszél** – az iskolában, ezen belül a tanórákon is megjelenik. **A romani nyelvhasználat/nyelvválasztás személyhez kötött, nem színtérhez.** Ugyanakkor a tantermi ajtó, mintegy sorompóként jelenik meg a kétnyelvű roma gyerekek agyában a vizsgált közoktatási intézményekben, és a szünetekben tapasztalható romani nyelvi dominancia a tanterembe lépve stigmatizált nyelvvé változik. A stigmatizált nyelv fő funkciója a tanteremben nem a diskurzus egészét meghatározó spontaneitás lesz, hanem a pedagógus kijátszása, az előnyre való szertevés és a sűgás. Ugyanakkor csoportos munkák alkalmával a feladatok megoldásának nyelve is egyben.

A pedagógusok a romák viszonylagosan rossz iskolai teljesítményének hátterében komplex problémakört látnak, aminek része a domináns romani nyelvhasználat a diákok részéről. A vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok közel 80%-a soha nem részesült

főiskolai/egyetemi/továbbképzési éve alatt olyan oktatásban, amely a romani-magyar kétnyelvűség témáját járta volna körül. Ugyanakkor újszerűnek mondható az az attitűd, hogy megfogalmazódik a pedagógusok viszonylag jelentős részénél a romani nyelv valamilyen szintű elsajátításának igénye (75%), hogy pedagógiai munkájuk során használni tudják azt.

5.2. Romani-magyar szótár létrehozása pedagógusok számára – elméleti keret

A tanár-diák kapcsolat minősége alapvetően meghatározza a diák tanulási folyamathoz való viszonyát. A nevelés-oktatás célja nem lehet más, mint „*nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív autonóm individuumokat*” (vö. Virágh 2011) nevelni, mely cél elérésének záloga szintén nem lehet más, mint „*a gátjaikat leépíteni hajlandó, nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív autonóm tanárok*” (vö. Virágh 2011).

Egy 1984-es tanulmány is arra mutat rá, hogy a kétnyelvű diákok anyanyelvén megfogalmazott instrukciók a tanár részéről elősegítik a tanulási folyamatot, enyhítik a gyerekekben a második nyelvvel kapcsolatos esetleges idegenkedő vagy negatív érzéseit, és segítik a diák pozitív önmeghatározását (vö. Cárdenas 1984). Motiváltabb lesz a diák a tananyag elsajátításában, és intellektuálisan is jobban fejlődik. Cárdenas beszámol arról, hogy ezt a didaktikai módszert korábban a faji és az etnikai kisebbségek diszkriminációjának megléte miatt érthette kritika. Kijelenti, hogy a kétnyelvű diákok oktatásában az anyanyelvi instrukciók a legjobb megoldást jelentik a diákok nyelvi, tanulási fejlődése tekintetében.

Az Egyesült Királyságban megvizsgálták, hogy a kínai ill. a gujarati közösségek iskoláiban a kétnyelvűek tanulását elősegíti-e az a tény, hogy a tanárok elszakadtak az egynyelvű oktatástól, és hogy a tanórák rugalmasan két nyelven folynak (Vö. Creese – Blackledge 2010). A kutatás bizonyította, hogy a tanulási folyamatot hátráltatják az egynyelvű instrukciók, míg a két- vagy akár többnyelvű osztálytermi instrukciók elősegítik azt, ugyanakkor a módszer nyelvökölógiai (nyelvgazdaságossági) előnye is bebizonyosodott.

Kim Lee (2016) szerint az erős tanár diák kapcsolatnak 4 alapvető kritériuma van: (1) a következetes és kiegyensúlyozott kommunikáció, (2) az érzelmileg biztonságos tanulási-tanítási környezet, (3) a kölcsönös tisztelet, bizalom és visszajelzés és (4) az igazságosság. Ezt a következetes és kiegyensúlyozott kommunikációt biztosította a kutatási eredményeim szerint a kétnyelvű roma gyerekek esetében a tanári instrukciók anyanyelvi használata. A diák anyanyelvén megszólaló tanár ez által megteremtette az érzelmileg biztonságos tanulási-tanítási környezetet is, sőt elnyerte a diákok bizalmát is.

Többen (pl. Hasimato 2013; Levitan 2015; Friehs 2016) arra a következtetésre jutottak, hogy a tanóra közben, ha nem fogadjuk el és biztosítjuk az aktív és folyamatos kétnyelvűséget a kétnyelvű tanulók esetében, akkor korlátozzuk az országon belüli különböző népek nyelvi sokszínűségét, ezzel párhozamos társadalmakat hozhatunk létre. A kétnyelvű gyerekek kívülállónak érzik magukat egy egynyelvű tanórán, ellenben, ha a pedagógus az instrukcióit a diák anyanyelvén fogalmazza meg, a gyerekeknek nő az önbizalma, és okosnak érzik magukat, hogy több nyelvet is beszélnek.

Heltai és munkatársai (2017) pedig, akik az ún. transzlingváló módszert alkalmazzák Tiszavasváriban, arról számolnak be, hogy ha megjelenik a romani nyelv az iskolában, tanórákon, akkor a roma gyerekek megnyílnak, örömmel vesznek részt a foglalkozásokon.

A fent ismertetett kvantitatív és kvalitatív eredmények tudatában 2017 tavaszának végén létrehoztam egy egyedülállónak mondható romani (cerhári)-magyar pedagógusszótárt¹³⁶ azzal a céllal, hogy néhány érdeklődő pedagógus rendelkezésére bocsájtom, hogy munkája során alkalmazni tudja. A szótár tartalmát alább részletesen bemutatom. A több mint 4 éven át tartó kutatásom során mindvégig arra törekedtem, hogy valós, kézzelfogható megoldást találjunk a helyi roma és nem roma emberekkel, diákokkal és pedagógusokkal arra vonatkozólag, hogy mi a segítségnek az a konkrét formája, amely egyrészt segíti a roma diákok iskolai eredményeinek javítását, másrészt a pedagógusok munkáját.

Hasonló, a pedagógusok munkáját segítő szótár pl. a MTA NYTI Jelesély Projekt¹³⁷ által létrehozott Jelesély szótár és „Jelkinsár”, amely a siket és nagyothalló gyermekeket nevelő-oktató pedagógusok munkáját segíti (Hámori – Nagyné – Romanek –Tarr –Tücsök 2017).

Ugyanakkor magyar és idegen nyelvet tanító pedagógusok munkáját segíti egy a tanárok, valamint tanárképzésben résztvevő egyetemi oktatók által 2015-ben létrehozott hatnyelvű metodikai szótár is.¹³⁸

¹³⁶ A magyar-cigány pedagógusszótár az Új Nemzeti Kiválósági Program 2017/18 támogatásával jött létre (ELTE/12422/89/2017)

¹³⁷ MTA NYTI Jelesély PROJEKT (TÁMOP 5.4.6/b-13/1-2013-0001) *110 alapvető oktatási instrukció* (Kutatásvezető: Bartha Csilla)

¹³⁸ Hatnyelvű digitális metodikai szótár (TÁMOP 4.1.2.B.2.-13/1-2013-0007) *Digitális Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Könyvtár 8. 125* (Szerzők: Antalné Szabó Ágnes, Baditzné Pálvölgyi Kata, Balázs-Piri Péter, Debreczeni Csaba, Kálmán Orsolya, Kovács Máté, Kráncz Eszter, Raátz Judit, Salusinszky Gábor, Szabó Éva)

5.2.1. A pedagógusszótár tartalma

16. táblázat

A szótár tartalma	
-	I. Általános bevezetés a romani nyelvről: Az előszó után néhány cigány eredetű szót mutatok be, amit a tanárok is talán naponta használnak, de eddig nem tudták, hogy ez pontosan mit is jelent magában a romani nyelvben. Ezt követően nagyon közérthetően mutatom be a romanit a pedagógusoknak az ehhez a nyelvhez fűződő tényeken és tévhiteken keresztül. Utalok benne a romani nyelv grammatikájára, szavainak hozzávetőleges számára, bemutatom a hazánkban leginkább elterjedt írásmódot, abc-t. Ugyanakkor jelzem azt is, hogy a szótárban szereplő szavakat, kifejezéseket, tanári instrukciókat fonetikusán olvashatjuk, hogy minél könnyebb legyen annak használata.
-	II. Köszönési formulák: A második részben alapvető köszönési formulákat találhatunk a szótárban. Mindemellett néhány kultúra- és nyelvspecifikus köszönést is rövid magyarázatot fűzve hozzájuk.
-	III. Általános tanári fegyelmezési instrukciók: A következő rész mintegy 40 db tanári fegyelmezési instrukciót tartalmaz. Pl.: „Kapsold ki a telefont!”, „Át foglak ültetni!”, „Ülj le!” stb.
-	IV. Általános tanári instrukciók tanórai feladatokhoz: A negyedik rész több mint 70 darab olyan tanári instrukciót, valamint kérdést tartalmaz, amely a tanár a tanórán az adott anyaggal összefüggésben tud használni. Pl.: „Nyissátok ki a könyvet!”, „Mit látunk a képen?”, „Keresd meg a párját!” stb.
-	V. Tematikus rész: A szótár ötödik egyben utolsó része egy-egy órára jellemző, de nemcsak ott használható alapvető szavakat, kifejezéseket tartalmaz, amelynek felépítése a következő: Olvasás, írás; számok; az emberi test részei; család; földrajz, környezetismeret; színek.
-	A szótár tartalmazza azon közel 40 db tankönyv listáját, amelyből a tanári instrukciókat lefordítottam.

5.2.2. A kísérletben résztvevő intézmények – A kísérlet körülményei

Az előzetes eredmények tudatában a legfőbb célkitűzés 3-3 pedagógus bevonása volt, mivel abból az adatból indultam ki, hogy a pedagógusok 7%-a (3-4 ember) akár még nyelvvizsgát is szerezne romaniból, így ők biztosan szívesen használni fogják a szótárt. 2017 őszén, az egyes

intézmények vezetőinek egyeztetésével, egy közel 1, 5 órás prezentációval egybekötött előadást tartottam a 2016/2017-es tanévben vizsgált kutatás eredményeiről, valamint bemutattam a szótárt, ismertettem a kísérlet várható eredményeit. Esetenként a pedagógusok is „két táborra szakadtak”, egymással is parázs szakmai vitát folytattak. Érveket, illetve ellenérveket sorakoztattak egymásmellé, egymással szemben, hogy miért lenne jó, vagy éppen rossz, ha maga a pedagógus szólalna meg romaniul az iskolában, tanórákon. Az előadásokat, illetve a vitákat követően a minden előzetes várakozásunkat (3-3 pedagógus) felülmúlták. Az előadást követően 20 pedagógus vállalta, hogy 2017. november 1-től 2018. április 30-ig, tehát féléven keresztül használni fogja a szótárban szereplő romani szavakat, kifejezéseket. Külön kiemelendő, hogy a 20 pedagógusból 2 személy görögkatolikus pap volt, akik nemcsak hittanórákon, hanem más színtereken, a roma hívekkel való találkozások alkalmával is alkalmazták a szótárt.

A Kántorjánosi előadás után híre ment, hogy az általános iskolában a pedagógusok romani szótárt alkalmaznak az oktatás során, így a kántorjánosiban lakó, de a községtől 30 km-re lévő Nyírbogáti Általános Iskola igazgatónője is megkeresett, hogy ők is szívesen alkalmaznák a szótárt, amennyiben lehetséges. Ugyanakkor a hodászi roma közösség abban a szerencsés helyzetben van, hogy 5 romani anyanyelvű óvodapedagógusuk van, hárman dolgoznak is a kántorjánosi óvodában, így arra kértem őket, hogy ők szintén használják a szótárban lévő szavakat, illetve, amennyire az intézmény vezetősége engedi, legalább a szabad foglalkozások alkalmával használják a romanit. A hodászi görögkatolikus óvodában 2 romani ajkú, és 1 magyar ajkú dajkát kértem ugyan erre.

5.2.3. A kísérlet hipotézisei

- A szótár általános része segítheti a pedagógust, hogy a kétnyelvűségről pozitív képet kapjon és/vagy információt szerezzen.
- A romani kifejezések használatával a roma diákok számára is nagyobb presztízse lehetne a romaninak.
- Elindulhat egy kölcsönös párbeszéd a helyi roma közösség tagjai és a pedagógusok között.
- Közvetlenebb viszony alakulhat ki a pedagógus és diák között.
- „Kedvet” adhat több szaktanárnak, hogy megtanuljon romaniul.

- Azzal, hogy a tanár használja a nyelvet egy hivatalos szintén, ha úgy tetszik emelkedettebb formában, mintegy legitimé teszi a romani nyelv használatát bizonyos körülmények között.
- Bizonyos évek elteltével a tanár, akár két nyelven is tarthatna szaktantárgyakat, amely hozzá segítene a kétnyelvű oktatás felé való pozitív elmozdulásban.

5.2.4. A kísérlet módszertana: naplózás

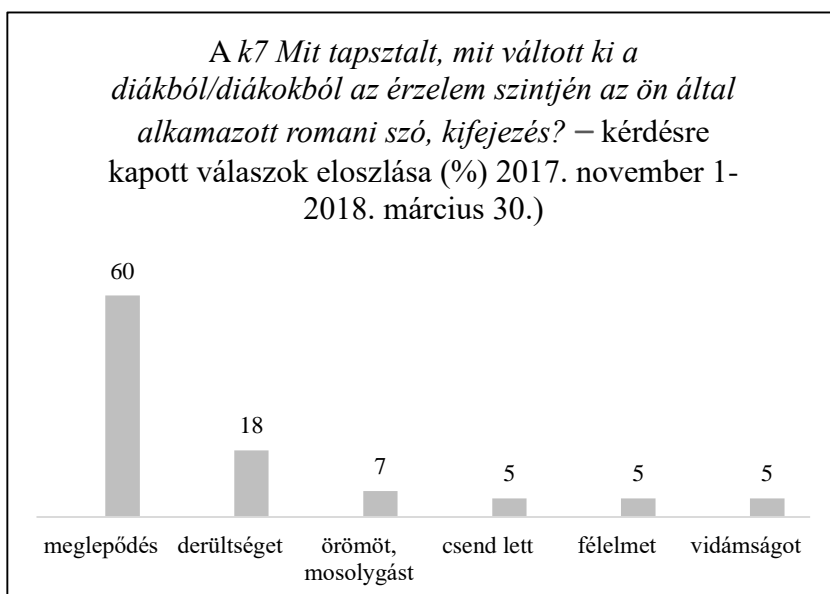
A kísérlethez használt tesztlapot/nyomonkövetési naplót a pedagógusokkal együtt alkottuk meg. Azért is fontos ennek kiemelése, mert a kutatás során elsődleges szempont volt az, hogy semmi olyat nem akartam a pedagógusokkal végeztetni, amihez nincs kedvük. Ez vonatkozott azokra is, akik részt vettek a kísérletben. Szerettem volna elkerülni annak látszatát is, hogy valaki felülről mondja meg nekik, hogy mit csináljanak. Legfőbb kérdésük az volt, hogy ne legyen túl részletes, mivel rengeteg adminisztrációjuk van a munkájuk során. Így egy 13 kérdésből álló tesztlapot/nyomonkövetési naplót alkottunk meg, amely egy-egy tanórán/szünetben/foglalkozáson stb. a pedagógus által alkalmazott romani szó, kifejezés elhangzása utáni a diákokból kiváltott reakciót, az óra további menetét, a pedagógus „érzését”, a pedagógus és a roma diák viszonyának alakulását is vizsgálta. Ez a fajta kutatói hozzáállás úgy érzem, hogy nagyban hozzájárult ahhoz, hogy pedagógusok magukénak érezték a kutatást, mind emberileg, mint szakmailag az ügy mögé álltak.

Néhány fontosabb kvantitatív adat			
5 intézmény 20 pedagógus	Az óvoda kiscsoportjától az általános iskola 8 osztályig	638x regisztrált romani szó/kifejezés használata	423x tanórán/foglalkozáson, 215x tanórán kívül, szabad foglalkozáson
295x használtak tanári instrukciót/118x, köszönést/215x, egyéb: pl. feszültség oldására, „viccelődésre”	A 295 tanári instrukció közül 234x a tananyagra vonatkozóan (pl. nyisd ki a könyvet, stb.) 61x fegyelmezésre (ne rágózz, ne egyél	Humán és reál tantárgyak mindegyike. Informatika, angol, német, valamint készségfejlesztő tanórák	Egyéni munka, csoportos munka, felelés/stb.

	stb.)		
--	-------	--	--

5.2.5. Kiértékelés eredmények

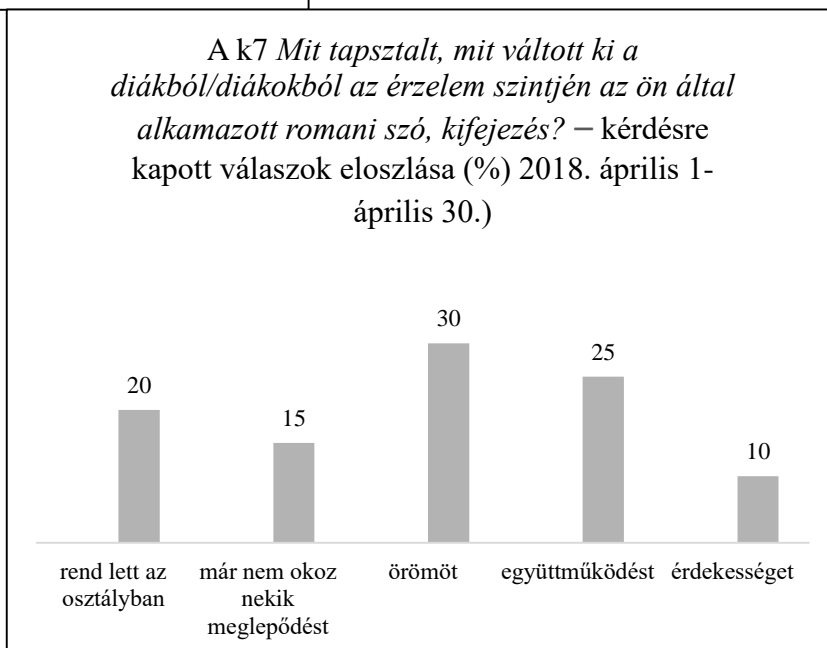
17. táblázat



A nyomonkövetési napló hetedik kérdésénél a pedagógusoknak lehetősége volt, hogy egy-egy szóval jellemezzék azt a reakciót, amit először a gyerekek arcán véltek felfedezni az után, hogy romaniul szólaltak meg az tanórán vagy az órák közti

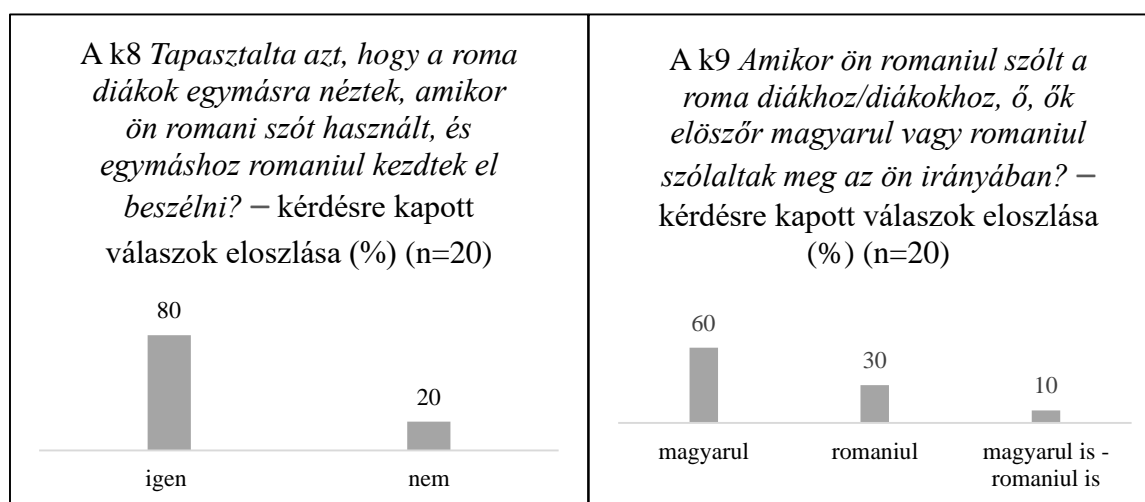
szünetben. Az első öt hónap eredményeiből kitűnik, hogy mindenekelőtt meglepődést, értetlenséget (60%) váltott ki az, hogy iskolai kereteken belül a pedagógus használ romani szót, kifejezést. Az esetek közel 20%-ánál derűtséget, nevetést. Néhány pedagógus az öröm, vidámság, mosoly szóval jellemezte az első reakciót. Ugyanakkor volt olyan is, aki szerint a félelem jelent meg

néhány gyermek arcán. A 2018. április 1. és 2018. április 30. közötti



86. diagram

időszakban azonban, mint azt láthatjuk, a regisztrált szavak 30%-ánál az öröm szó szerepel. 25%-ban szerepel az együttműködés szó. Zavar, hangos beszéd, az óra menetének eltérésekor visszaterelte a diákokat a romani szó, kifejezés használata, rend lett az osztályban, a tanár tudta folytatni mondanivalóját.



87. diagram

szótár tesztelésének utolsó hónapjában a tanárok 15%-a azt emelte ki ennél a kérdésnél, hogy már nem okoz meglepődést a roma gyerekek számára az, hogy a tanár anyanyelvükön is szól hozzájuk, ha még csak egy-egy szót, kifejezést csupán.

A következő két kérdés nagyon szorosan összefügg egymással, mivel arra kereste a választ, hogy vajon a tanteremben ez ideig nem igazán tapasztalt, többnyire utópisztikus szituációban – ti., hogy a magyar ajkú pedagógus szólal meg romaniul – hogyan képződnek a csoportidentitások kifejezetten a nyelv használatának tükrében.

Látható az adatokból, hogy a romani szó, kifejezés használata után a roma gyerekek azonnal egymásra néztek, és valamilyen tartalmú romani nyelvű diskurzust folytattak egymással, amely adott szituációban egy-egy meglepődést, értetlenséget, meghökkenést kifejező szó, diskurzusjelölő lehetett, mint pl.: „dikh” (nézd már!); „amaj” (azta!); „shun” (jé!) stb. Mindenesetre a tanárok a kezdeti időkben nem értették ezeket, a későbbiekben azonban egyre inkább természetessé vált számukra ezek használata is. A tanárokkal való nyelvhasználat, nyelvválasztás, mint azt láthatjuk, az összes esetek 60%-ában a magyar volt, 30%-ban pedig roman. Ez utóbbi jellemzően a kísérlet utolsó időszakára vonatkozik, amikor már megszokták azt, hogy tanár rendszeresen használja az anyanyelvüket. Egyrészt látható egy erős

identitásképzés még abban az esetben is, ha a pedagógus romaniul beszél az órán, „*mi romák vagyunk, ő gázsó*” (nem roma). A hónapok alatt azonban a pedagógus fokozatosan a csoport tagja lesz, vagyis a pedagógus romani nyelvhasználata bizalmi funkciót alakított ki a roma gyerekek irányában, ami által egy közvetlen viszony alakult ki (vö. 2.8.3. és 2.8.4. fejezetek).

Az egyik tanár a következőt írja:

„Szünetben gyakran jöttek oda hozzám a diákok és cigányul beszéltek nekem, teszteltek: „Na tanár néni, most mit mondtam?” És neveltünk, mert nem értettem még mit mondtak. Majd elmondták, hogy mit jelent. Kicsit zavarban voltam, és hogy valahogy ne legyek annyira kínos helyzetben oroszul kérdeztem tőlük valamit, mert picit beszélek oroszul. Arra ők nem tudtak válaszolni. Ilyenkor nagyokat neveltünk, mert teljes volt a nyelvi káosz. Órákon egyre többet használták a romanit, elsősorban „titoknyelvként”, mivel tudják, hogy társaik nem értik. Később rájöttek arra, hogy egyre inkább értem, miről beszélnek. Érdekes volt azt látni, hogy ahogy hónapról-hónapra többet beszéltem nekik romaniul, mintha elvesztették volna az intim szférájukat. Egy idő után már ilyeneket mondtak egymásnak: „Mindegy, ha magyarul mondd, tanár néni úgyis érti” (3. osztályosokat tanító pedagógus)

18. táblázat

A k10 Mit mondtak önnek amikor romani szót/kifejezést használt? - kérdésre kapott jellemző válaszok	
-	„Megkérdezték honnan tudok cigányul/honnan tudom ezt a szót: pl.: „Maga tud cigányul?”
-	„Választak a kérdésre/köszönésre. Pl.: „So keres?” (Mit csinálsz?) „Khanchi!” (Semmit!) „Meglepődtek.”
-	„Újrakérdezték, vagy kijavítottak: „Tanár néni ezt nem így kell mondani! (Tanítottak a gyerekek)”
-	„Rendben, jó”; „Ok, csinálom” ; „Jé” és végrehajtották a feladatot.”
-	„Jó, mishtoj” (Rendben)
-	„Nem értettem, egymás között sugdolóztak.”
-	„Tanár néni miért beszél nekünk így?”
-	„Nem értettem, de utólag kiderült, hogy valamilyen meglepődést kifejező szó, kifejezés.”
-	„Nem szóltak, végrehajtották a feladatot.”
-	„Tanár néni/tanár bácsi tud cigányul!?” „Mama he!!!” (anyám!!!) – felkiáltás
-	„Tud cigányul? Honnan ismeri a szót?”

- „*Na xa po chaso!*” (Ne egyél az órán!) „*Igaza van tanár néninek!*”
- „*So, tessék? Csinálom!*”
- „*Maga mióta beszél cigányul?*”
- „*Tanár néni tud cigányul? Nem csoda, mert régóta van itt!*”
- „*Már ezt is tudja!?*”
- „*Tanár néni, de ügyes!*”

A kísérlethez használt nyomonkövetési napló következő kérdése az volt, hogy mit mondtak a roma gyerekek a pedagógusoknak, amikor ő romaniul szólalt meg. A válaszokból szintén az derül ki, hogy a roma tanulók egyrészt meglepődnek: „*Tanár néni/bácsi tud cigányul?*”; „*Maga mióta beszél cigányul?!?*”, másrészt meghökkennek, érdeklődnek: „*Tud cigányul? Honnan ismeri ezt a szót?*”; „*Tanár néni miért beszél nekünk így?*” Ugyanakkor segítik, dicsérik a tanárt: „*Tanár néni, ezt nem így kell mondani.*” ; „*Már ezt is tudja!?*”; „*Tanár néni, de ügyes!*”. Mindemellett pedig együttműködést tanúsítanak: „*So, tessék? Csinálom!*”; „*Jó, mishtoj*” (Rendben); „*Igaza van tanár néninek.*”

Ugyanakkor az egyik pedagógus, aki nagy-nagy lelkesedéssel vetette bele magát a nyelvi kísérletbe, kicsit úgy érezte, hogy a romani nyelv használata folytán a bizalmi funkció már-már egy bizalmaskodó viszonyba megy át. A következőt írta:

„(...) Azokkal a gyerekekkel, akik használják a romani nyelvet – néhány feladatot megoldottunk a következő órákon – fordítás során érdekes volt látni, ahogyan lendületesen tolmácsolnak, majd elakadnak, megbeszélik a feladatot, aztán valamilyen közös megoldásra jutnak. Tetszett nekik a dolog, hogy a tanár néni érdeklődik a nyelvük iránt, segítettek a kiejtésben, a táblára való íráskor betűzték a szavakat, vagy ha végkép belegabalyodtam, jöttek és felírták (ilyenkor a még nem túl szépen író is igyekezett olvashatóbban formálni a betűit) (...) Érdekes volt azt tapasztalni, hogy a kialakított tanár-diák viszony hogyan alakul át – mintha a kivívott tekintély megcsorbult volna – talán nem ez a legjobb kifejezés rá –, de két-három diák már úgy érezte, hogy többet engedhet meg magának – kicsit bizalmaskodó hangnem és az órai viselkedésük lazulása(?) volt a következménye ennek a kísérletnek. Korábban nem volt rájuk jellemző, hogy órán magánbeszélgetést folytattak volna – ennek most teret engedtek. Többször is figyelmeztetni kellett őket, hogy fejezzék be, és csatlakozzanak a többiekhez. Így – utólag – átgondolva, több ötlet is felvetődött bennem, hogyan lehetett volna (vagy lehetne legközelebb) még behozni a kettős nyelvhasználat lehetőségeit. pl.: a kommunikáció témakörénél a

köszönések, köszöntések bemutatásánál (akár összehasonlítva a jókívánságok tartalmát); vagy a szokások, hétköznapi illemtan köréből helyzetgyakorlatokkal.”(magyar-történelem-angol szakos tanár)

19. táblázat

A k11 Ön szerint milyen hatással volt az óra további menetére (felelésnél a felelésre stb.), hogy ön romaniul szólalt meg? – kérdésre kapott jellemző válaszok

- „Oldottabb lett a hangulat” (történelemtanár)
- „Jobban figyeltek a roma gyerekek” (kémiaóra, környezetvédelem témakör)
- „A roma gyerekek jobban figyeltek, a magyarok meg voltak lepődve” (tanító, olvasástanulás)
- „Nem sugdolóztak az óra további menetében, nagyobb csend lett.” (történelemóra, Honfoglalás témakör, felesés alkalmával)
- „Ha belecsempészem cigány szavakat, akkor jobban figyeltek a roma gyerekek, a magyarok zavarba jöttek.” (etikatanár)
- „Könnyebben teljesítették a feladatot.” (testnevelés, futás feladatokkal)
- „Lelkesebbek voltak, segítettek újabb szavakat tanulni.” (természetismeret-óra)
- „Egyre inkább fegyelmezettebbek lettek a hónapok folyamán.” (informatikatanár)
- „Többet beszéltek romaniul.” (történelemóra, részösszefoglalás)
- „Oldottabb légkör, gördülékeny órakezdés.” (angolóra „I like reading” témakör))
- „Közvetlenebbek lettek, fegyelmezettebbek egyre inkább.” (nyelvtantanár)
- „Gördülékenyen ment a tanítás.” (énektanár – új dal tanítása)
- „Oldottabbak. Segítettek újabb kifejezéseket megtanulni, lelkesebbek.” (informatikatanár)
- „Udvari szabad játék volt, így csak a mosolygásukat láttam, majd kérdezősködtek, hogy milyen szavakat tudok még.” (tanulmányi szabadidős foglalkozás)
- „Jó indítás órák kezdeténél, együttműködőbbek.” (technikaóra)
- „Nagyobb lett az érdeklődés.” (matematikatanár – egyenletek témakör)

- „*Új szavakat tanítottak nekem.*” (németóra, színek témakör)
- „*Többször is használták a tanórán a számneveket romaniul, amikor nyelvtanórán a számismereteket tanultuk.*” (vizuális kultúra, magyar nyelv- és irodalomtanár)
- „*Kérték tőlem, hogy mondjak még romani szavakat, amiket tudok.*” (tanítónő)
- „*Angol órán elmondták, hogy ez romaniul, hogy van.*” (angoltanár)

A 11. sz. kérdés azt vizsgálta, hogy a szótárban található romani szó, kifejezés, tanári instrukció használata milyen irányba mozdította el az óra további menetét, milyen közvetlen, közvetett hatása volt a tanítás-tanulás folyamatára. A válaszok különböző szituációkra adott reakciókat írnak le. Látható, hogy a romani nyelvhasználat a legtöbb esetben nemcsak bizalmi funkcióval bír, hanem didaktikai szempontból merőben új, pozitív eszközként szolgál a tanítás menetének gördülékenyebb biztosításához. Megszűntek a sugdolózások, nagyobb csend lett, fegyelmezettebbek lettek, nagyobb lett az érdeklődés az aktuális téma iránt. Mindemellett éles szituációknál, felelésnél oldotta a feszültséget, görcsösséget, otthonosabbá tette a légkört. Ez esetben is sokan leírták, hogy a roma gyerekek további szavakat tanítottak a pedagógusnak, ezáltal elindult egy kölcsönös párbeszéd a tanár és a diák között. Valamint a romani nyelv presztízse felértékelődött, mintegy hivatalos, legitim nyelvé vált. Ezt annak a kiegészítő kutatásnak a részeredményei is megerősítik, amelyet a romani nyelven való írással kapcsolatban végeztem. A 2016/2017-es tanévben történt kutatóútjaim alkalmával arra kértem a romani-magyar kétnyelvű gyereket, hogy írjanak nekem fogalmazást akár romani nyelven is bármilyen témakörben. Magam is közel 100 diákkal beszéltem ennek kapcsán, többnyire azonban a tanárok segítségét kértem ez ügyben is. Ebben a tanévben alig volt jelentkező. Nem csupán romaniul, de magyarul sem akartak fogalmazást írni a gyerekek. A 2017/2018-as esztendőben viszont, azok után, hogy a romani mondhatni hivatalos nyelvként jelent meg az iskolákban, megsokszorozódott azok száma – szám szerint 54-en –, akik fogalmazást írtak, sok esetben külön nekem címezve azt.

Egy 9 éves, 3. osztályos lány a következőt írja romaniul. A fogalmazást változtatás nélkül írom le, ahogyan ő megfogalmazta. A fordítást magam végeztem.

„Kedves Péter bácsi!

Mé ándé jánosibé bésáv. mángé ázerhi misto eté té zsuáv ke eté bésél mori mámi táj moro pápu táj mori bárátkinyáj. mé te bári áváv tánárkinya áváv de misto ávlás. táj é tánárkinya románész vorbinlász.” (3. osztályos roma lány)

„Kedves Péter Bácsi!

Én Jánosiban lakom. Én azért szeretek itt élni, mert itt lakik a nagymamám és a nagypapám, és a barátnőm. Ha nagy leszek, tanárnő szeretnék lenni. De jó is lenne! És a tanár néni romaniul beszélt.”(3. osztályos roma lány)

Egy ötödikes fiú, Dávid a cigány szokásokról, ill. a roma hagyományokról írt nekem:

„Kedves Péter bácsi!

Drágoj mángé muro csáládo. É romnyáki bútyi te kiráváé. É romészke bútyi té kéréél, té rodél lóvé. Muro phrál nágyon drágoj mángé. Muro csáládo muro bárváljimo. Mé hom o májpiko. Ándé muro csáládo muro phrál hi o májvúcsó. É rományi kriszi é májsukár. Muro phrál száko kurko gyész ándé khángéri phirél. O drágo dél té zsutil szákonész.”(5. osztályos roma fiú)

„Kedves Péter Bácsi!

Szeretem a családom. Az asszony dolga a főzés. A férj dolga, hogy dolgozzon, pénzt keressen. A fiútestvéremet nagyon szeretem. A családom a kincsem. Én vagyok a legkisebb. A családomban a bátyám a legmagasabb. A roma hagyomány a legszebb. A fiútestvérem minden vasárnap templomba jár. A Jó Isten segítsen meg mindenkit!” (5. osztályos roma fiú)

Egy hetedikes lány, Amanda pedig élete legszebb napjáról számol be nekem először romaniul, majd magyarul is leírja.

„Kedves Péter Bácsi!

Odo hász moro lemájláso gyész kákák tavalý kérgyijász moro pikophrál. Nágyon ázsokároszlész té néváv korkorész losájom lészke káj egéségesoj táj káná sittýárgyomlész té phirél nyévé dolgurá sáj sziká gyomlészke táj nágyon boldogo hom akanávlálo dujé bérésengo.”(7. osztályos roma lány)

„Kedves Péter Bácsi!

Az volt a legboldogabb napom, amikor tavaly megszületett a kisöcsém. Nagyon vártam már hogy ne legyek egyedül. Örültem neki, hogy egészséges lett, és hogy megtanítottam járni. Új dolgokat mutathatok neki. És nagyon boldog vagyok, mert most lesz 2 éves.” (7. osztályos roma lány)

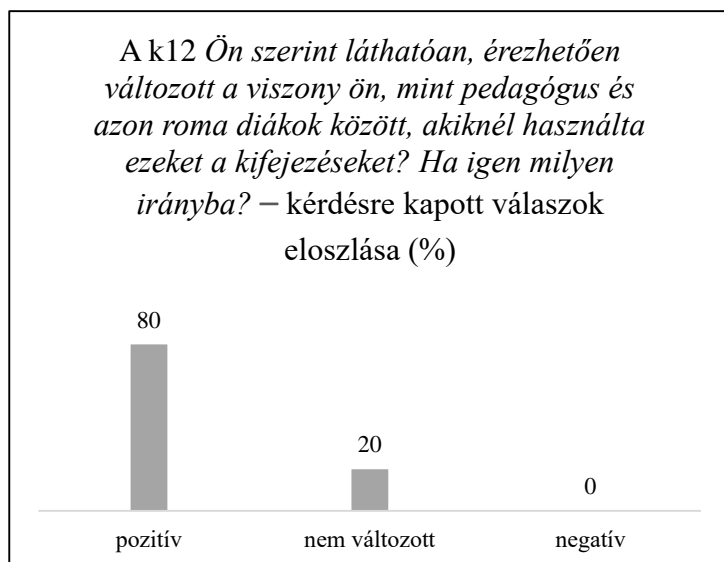
Egy másik hetedikes lány egy másik iskolából egy nagyon hosszú levelet írt nekem, amelyből részletet közlök. A fordítást magam végeztem.

„Kedves Ali!

(...) Mivel ádo bemutatkozási 2017-be íringyom, logikusoj, hogy nábutará bállágij. Káj zsav tovább? Ádi mándár naponta bisvár pushén, dé mé mindig kávér phénau! Leginkább a tanár szakma dav elő. (...) Moro magassága 175 cm. Moro súlyo ná írj, ke szák mérlego kávér szikávél.(...) Moro céjlo ándo életo: lehetőleg ná kámau rászolga távav, inkább té szityárau é sávorén STB.”

„Kedves Ali!

(...) Mivel ezt a bemutatkozást 2017-ben írtam, logikus, hogy nem sokára ballagok. Hova megyek tovább? Ezt tőlem naponta hússzor megkérdezik, de én mindig mást mondok! Leginkább a tanári szakmát adom elő. (...) A magasságom 175 cm. A súlyomat nem írom, mert minden mérleg mást mutat. (...) A célom az életben: lehetőleg nem akarok rabszolga (asszony) lenni, inkább tanítani a gyerekeket STB.”



Ezek mellett többen írtak önéletrajzot, miért jó vagy rossz az adott településen élni, mit jelent számára romának lenni, milyen szokások vannak, mit szeretnének elérni az életben stb.

A kiegészítő kutatás rámutatott arra, hogy ha legitimmé válik a romani nyelv használata, akkor bátrabban mernek megnyilvánulni akár írásban is a roma fiatalok. Bátrabban mondják el érzéseiket, gondolataikat, nyitottabbá válnak az által, hogy használhatják anyanyelvüket.

88. diagram

Ezt a nyomonkövetési napló 12.

kérdésére „Ön szerint láthatóan,

érezhetően változott a viszony ön, mint pedagógus és azon roma diákok között, akiknél használta ezeket a kifejezéseket? Ha igen milyen irányba?” – kapott válaszok is megerősítik. Nagyon örömteli, hogy egyetlen egy alkalommal sem írtak negatívumokat a pedagógusok, még azok sem, akik egyébként úgy érezték, hogy pár diák túlságosan is átlépi a tanár-diák viszonyt valamiféle baráti viszony kialakítása felé, ők is mind pozitív választ adtak, ahogy a pedagógusok 80%-a is. Mintegy 20%-ban úgy érezték a tanárok, hogy nem változott jelentősen a viszony, ez azonban annak tudható be, hogy alapvetően is nagyon jó kapcsolatot ápolnak a diákjaikkal, ez a fajta tanítási, pedagógiai módszer megerősítette a kapcsolatukat. A tanárok jellemzően a következőt mondták:

A k12 Ön szerint láthatóan, érezhetően változott a viszony ön, mint pedagógus, és azon roma diákok között, akiknél használta ezeket a kifejezéseket? Ha igen, milyen irányban?

– kérdésre kapott jellemző válaszok

- „Ezek a tanulók kedvelnek engem (7. oszt) a szótár használata által még inkább jobb lett a viszonyunk.” (irodalomtanár)
- „Úgy érzem jobban elfogadtak, hogy használtam a romani nyelvet.” (óvodapedagógus)
- „Hat alkalommal mindig romaniul köszöntem a testnevelés óra előtt. Igen, mindenképpen pozitív irányban változott a roma gyerekekkel való viszonyom.” (testneveléstanár)
- „Könnyebben elfogadtak, mivel a saját nyelvüket használom. (óvodai dajka)
- „Úgy gondolom, nagyra értékelik az igyekezetem, hogy próbálok velük más módon is szót érteni.” (énektanár)
- „Várták az órán, hogy még több szót mondjak.” (magyar nyelv- és irodalomtanár)
- „Igen, változott. Közlékenyebbek. Hamarabb megnyílnak.” (rajz- és vizuális kultúra-tanár)

- „*A diákok szeretik, ha romaniul beszélek.*” (nyelvtantanár)
- „*Igen, változott.*” Szeretik, ha ^{20. táblázat}használok ezeket a kifejezéseket.” (rajztanár)
- „*Igen. Minden esetben pozitív irányban változott.*” (technikatanár)
- „*Pozitív, fegyelmezett légkör alakult ki.*” (tanítónő)
- „*Igen, közvetlenebbül, oldottabban tudunk kommunikálni.*” (magyar nyelv- és irodalomtanár)

Látható a megfogalmazásokban a pedagógusok emocionális attitűdje a roma diákok irányában. Fontosnak tartják az ügyet mind emberileg, mind pedig szakmailag. Elfogadásról, szeretetről, közeledésről, nyitottságról számolnak be nem csupán a diákok részéről, hanem saját maguk szempontjából is. Csupán csak az által, hogy néhány szót, instrukciót használtak, egy egészen más légkör alakult ki az iskolában, a tanár és a roma diákok közt érzelmileg is többlet érzékelhető, aminek hatása van a pedagógiai munkára is.

Egy történelemtanár, az iskola közoktatási vezetője a következőt írta jelen kutatás lezárásakor:

„A romani nyelv használata a kántorjánosi pedagógusok körében nem jelent problémát, hisz együtt élünk, dolgozunk. A tanulók természetesnek vélik, ha minket nem csupán magyar nyelven hallanak. Szünetben és órákon egyaránt közvetlen magatartást tanúsítanak felénk, megbíznak bennünk. Nyelvhasználatuk akaratlanul is ránk ragad és sok év után (26) beépül szókincsünkbe (csájé, more, béstéjlé...). Vagyunk jó páran, akik szívesen vállalnánk a romani nyelv elsajátítását és a cigány kultúra továbbvitelét, megőrzését, ápolását.

A gyerekek tudatában vannak magyar nemzethez való tartozásuknak, mégis a cigány/roma identitást tartják sokan elsődlegesnek. Éppen ezért a romani nyelv beépülése a magyarba, akár feladataink egyike is lehetne a jövőre vonatkozóan. Mindannyiunk közös érdeke a békés együttélés, az egymás iránti tolerancia végtelen hirdetése.” (tanító, történelemtanár; közoktatási vezető)

Egy elsősöket tanító pedagógus, aki öt éve van a pályán, pedig a következő álláspontra jutott:

„Tapasztalatom: a romani nyelv használata 1-4. évfolyamig sikeres lenne, abban az esetben, ha időnk és a tananyag mennyisége megengedné. Instrukciókat becsempészhetünk tanóráinkba, illetve szünetekben nevelő célzattal alkalmazható, de igen, kis mértékben.

Készség óra szempontjából (ének-zene) jobban kiteljesedhet romani nyelv és hagyományaik ápolása, nyilván irányítottan (tanító-tanuló). Én kíváncsi vagyok kultúrájukra, hangvitelükre, zenei múltjukra. Ekkor azt látom, hogy csillogó, meglepő, kérdő szemek vesznek körbe. Miért is? Sokkal bizalmasabbak, érzik, hogy érdekelt a tanító napirendjükre, életvitelükre, hangulat-ingadozásukra. Ezáltal motiváltibbak, aktívabbak. Hátránya: romanit nem beszélő gyerekek zavartabbak, hiszen nem értik mi történik kommunikálásunk során. Persze elmagyarázzák, szinte romani-magyar fordítás alakul ki az osztályban, de igen, megjegyzik olykor a diákok, hogy „tanító néni magyar iskolába járunk, térjünk át magyar nyelvre”.

Egységében, igenis törekedni kell, hogy megosztott figyelmet kapjanak, hiszen nekünk, pedagógusoknak fontos szempont. Ezzel bebizonyosodik, hogy bár gyengébb képességűek egy adott tantárgyból, mégis megfelelő törődéssel, pozitív irányba terelhetőek. Figyelmesebbé, empátikusabbá, jobb tanulmányi eredményre sarkallhatóak. A későbbiek során pedig eldönthetik, hogy melyik irányt válasszák.

Amikor ebbe az intézménybe kerültem, roppant érdekel a romani nyelv, ami a gyerekek mimikája, gesztikulációja, hanglegjtéséből fakadt. Próbáltam könyvtári szótárat használni kisebb sikerrel. Szeretném Péternek megköszönni, hogy számomra hasznos kifejezéseket, mondatokat, szófordulatokat állított össze, és ezeket nyelvtanilag is alátámasztotta.”
(tanítónő)

A 13. sz., egyben utolsó kérdés a nyomunkövetési naplóban a következőképpen szolt: „Pedagógusként, mennyire érezte magát jól akkor, amikor használta a romanit az adott helyzetben?” A kérdés mintegy végkicsengése az egész kutatásnak is, hiszen legfőbb célom az volt, hogy a pedagógus érezze jól magát akkor, amikor használja a romanit, és higgyen abban, hogy ha valakihez a saját anyanyelvén szol, kiváltképpen a romákhoz – akiknek megítélése társadalmunkban általában nem pozitív –, olyan kapukat nyit meg, amelyen keresztül eléri a gyermek szívét, és ezzel nem tesz mást, mint megéli szakmájuknak velejét: szeretni őket, érteni, megérteni őket.

21. táblázat

A k13 Pedagógusként, mennyire érezte magát jól akkor, amikor használta a romanit az adott helyzetben? – kérdésre kadott jellemző válaszok

- „Jól éreztem magam, mert sikerélményem volt, hogy a gyerekeket közvetlenebbé tette, de kicsit feszélyezett is voltam, mert még hiányos a cigány nyelvtudásom.”
(magyartanár)
- „Jó érzéssel töltöttel el, egy jó hangulatú foglalkozás vezetésével, sikerélményben

volt részem.” (napközis-pedagógus)

- „Nagyon jól éreztem magam.” (pap – hittan órán)
- „Jól éreztem magam!” (történelemtanár)
- „Felszabadultan, és örömmel vettem részt a foglalkozáson.” (óvodai dajka)
- „Úgy éreztem, közelebb kerültem hozzájuk.” (nyelvtantanár)
- „Jól éreztem magam nagyon, a közeledésük felém erősebb lett.” (kémia-, környezetvédelem-tanár)
- „Állandóan zavarban vagyok, mert nem jó a kiejtésem, de mindig segítenek.” (tanítónő)
- „Büszke vagyok arra, hogy roma nyelven beszélhetek velük.” (óvodai dajka)
- „Sikerélmény, hogy egyre több szót tudok.” (nyelvtantanár)
- „Remekül éreztem magam az adott pillanatban.” (történelemtanár)
- „Kényelmes volt, a légkör pedig oldottabb.” (énektanár)
- „Jól éreztem magam, a közeledésük erősebb lett felém.” (kémia-, környezetismeret-tanár)
- „Elfogadóbbak a tanulók, ha érzik, hogy én is szeretném az ő szavaikat használni.” (informatikatanár)
- „Kedvemre van, hogy jobban szót fogadnak.” (tanítónő)

A fejezet elején megfogalmazott hipotézisek majd mindegyike teljesült.

- A szótár általános része segítette a pedagógust, hogy a kétnyelvűségről pozitív képet kapjon és/vagy információt szerezzen.
- A romani kifejezések használatával a roma diákok számára is nagyobb presztízse lett a romaninak. Elindulhat egy kölcsönös párbeszéd a helyi roma közösség tagjai és a pedagógusok között.
- Közvetlenebb viszony alakult ki a pedagógus és diák között.
- „Kedvet” adott több szaktanárnak, hogy megtanuljon romaniul.
- Azzal, hogy a tanár használta a nyelvet egy hivatalos szintén, ha úgy tetszik emelkedettebb formában, mintegy legitimmé tette a romani nyelv használatát bizonyos körülmények között.

Úgy gondolom, hogy az utolsó hipotézis első felének – miszerint bizonyos évek elteltével a tanár, akár két nyelven is tarthatna szaktantárgyakat – teljesülése még várat magára, ugyanakkor a tétel második fele – miszerint a „szótár használata segítene a kétnyelvű oktatás felé való pozitív elmozdulásban” – teljesülni látszik.

Mindaddig azonban álljon ennek a dolgozatnak a végén egy pedagógus véleménye a szótár tesztelésének tapasztalatairól. A pedagógus egyike volt azoknak, akik szakmai érvekre hivatkozva elzárkóztak a romani nyelv tanórákon való használatától. Ennek ellenére mégis vállalta, hogy tesz egy kísérletet. A következőt írta:

„Az első alkalom, mikor elkezdtem a romani kifejezéseket használni, az udvaron, szabad foglalkozás ideje alatt történt. Az egyébként is körülöttem lévő gyerekektől kértem segítséget az egyes szavak kiejtéséhez. Előbb hangoztattam azokat, majd figyeltem, hogy értik-e, amit mondok. Minél több szó hangzott el, annál több gyerek gyűlt körém arcukon a csodálkozással és a meglepődöttséggel.

- „Mi ez tanárnő?” ; - „Minek ez magának?” ; - „Maga tud cigányul?” - kérdések hangzottak el.

A válaszom egy mondat volt: „Szeretnék megtanulni veletek a ti nyelveteken beszélni”. Jól esett látni a mosolyukat. Az arckifejezésük arról árulkodott, hogy jól esik nekik. Megbeszéltük a helyes kiejtést és kérték, hogy órán is beszéljek majd így velük. Főleg magyar tantárgyakat tanítok és számomra összeférhetetlen, hogy más nyelvnek is helye legyen az óráimon. Viszont azt tapasztaltam, hogy míg magyarul többször elhangzik egy utasítás és hangoskodás van, az ezt követő romani nyelven való instrukció után csend lett, mosolygás, majd a válasz: jójó, csinálom!

Minél többször használtam ezeket a kifejezéseket, egyre inkább megfigyeltem a roma gyerekek viselkedését, illetve magatartását. Csendesebbek, együttműködőbbek, közvetlenebbek lettek.”
(tanítónő)

Összegzés és kitekintés

Az elméleti keret és az alkalmazott módszertan lehetővé tette a dolgozatban a következő összefüggésrendszer felállítását:

A hodászi roma közösség számára a *romá* (romák) és a *phral* (testvér) szavak jelentéstartalma egy tág familiáris közösséget feltételez. A saját, közösségen belüli klasszifikáció az oda való születés, a közösséghez való tartozás függvénye. A homogén közösségbe való születés feltételezi a nyelv ismeretét. **A zárt familiáris közösségi viszony előírányozza a nyelv használatát az egyes formális és informális színtereken.**

Az adatközlők attitűdjében a nyelvválasztás kérdése a személy származásának a függvénye. Magyar, illetve romungró személlyel magyarul beszélnek, míg egymás között, **függetlenül a színtértől a diskurzus nyelve a romani.**

A **'patyiv'** valamint a **'kris'** egymással összefüggő **határfogalmak**, sok esetben jelentésük **'szokás'; 'hagyomány'; 'etikett';** vagyis egy olyan íratlan szabályrendszer, amely **meghatározza a roma közösség viselkedési normáit** az élet minden területén, ilyen módon a közösségben **az egymás közötti nyelvhasználatot is**, vagyis elvárt szokás, hagyomány, illő dolog, hogy **roma romával szemben a romanit használja.**

A roma gyermekek követik a „kris” és a „patyiv” elvárásaiból eredő sajátos **nyelvválasztási stratégiát**, amely a romani **nyelvi-szocializációs folyamat része.** Ebből következik, hogy az óvodákban, iskolákban is **a roma gyerekek egymás között romaniul beszélnek.**

A roma identitás meghatározásának a legfőbb attribútuma maga a romani nyelv, amely fennmaradásának egyetlen záloga – iskolák, tankönyvek stb. híján –, a nyelv használata. A közösséghez való tartozás tudatának attitűdje, és az ebből eredő romani nyelv használatának attitűdje **stabil romani nyelvhasználatot** eredményez a hódászi közösségben.

A hódászi oláh cigányok közössége nagyon **pozitívan viszonyul a kétnyelvű, romani-magyar nevelés, nevelés-oktatás gondolatához.** Ezzel kapcsolatban három területet jelölnek meg: 1. a roma gyerekek magyar nyelvű tudásának elégtelen vagy hiányosnak ítélt volta. 2. a romani nyelv használatának vélt/valós tilalma az oktatási, nevelési intézmények részéről. 3. az idegennek érzett környezet a romani nyelv által való „otthonosabbá” való tétele. Mind a három említett szegmens azt feltételezi, hogy ha az iskolában lehetne beszélni romaniul, akkor lehetőség nyílna elmozdulni a romani-magyar kétnyelvű oktatás felé.

A dolgozat második részében az óvodapedagógusok és a tanárok attitűdjeit vizsgáltam meg a romani-magyar kétnyelvű gyerekek oktatását érintő kérdéseket körül járva.

A három óvodában végzett óvodai kutatás fókuszában az óvoda-pedagógusok és dajkák romani-magyar kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdje állt. Az itt dolgozó nevelők beszámoltak arról, hogy **nagy nehézséget okoz nekik az, hogy a roma gyerekek dominánsan romaniul beszélnek**, a nem roma gyerekekhez képest szegényesebb, eltérő szókinccsel rendelkeznek. Ugyanakkor azzal is tisztában vannak, hogy **a roma gyerekeknek is nehézséget okoz az, hogy az óvodai nevelés során a nevelők a magyar nyelvet használják** elsősorban. Ennek a problémának áthidalása érdekében mindhárom óvoda alkalmaz egy vagy több **romani anyanyelvű óvodapedagógust vagy dajkát**, hogy főleg a kezdeti időszakban segítse a gördülékenyebb kommunikációt, és az óvodai évek alatt otthonosabbá tegye mindenki számára az intézményi légkört. Az egyik óvodában a vizsgálat időszakban már 4 magyar ajkú

óvoda-pedagógus is rendelkezett lovári nyelvvizsgával, további 5 tervezi, hogy a közeljövőben jó szinten szeretné elsajátítani a romani nyelvet, hogy azt munkája során alkalmazni tudja. Egy-két éven belül tehát a 26 óvodapedagógus és dajka mintegy 60%-a várhatóan jó szinten beszéli majd a romanit, és ezt az óvodai nevelés során alkalmazni is kívánja.

Az oláh cigány közösséggel végzett szociolingvisztikai interjúkban megfogalmazott közösségi elvárás – **roma-romával-romani nyelven beszél** – az iskolában, ezen belül a tanórákon is megjelenik. Ugyanakkor **a tantermi ajtó, mintegy sorompóként jelenik meg** a kétnyelvű roma gyerekek agyában a vizsgált közoktatási intézményekben, és a szünetekben tapasztalható romani nyelvi dominancia **a tanterembe lépve stigmatizált nyelvvé változik**. A stigmatizált nyelv **fő funkciója** a tanteremben nem a diskurzus egészét meghatározó spontaneitás lesz, hanem a pedagógus kijátszása, az előnyre való szertevés és **a sűgás**. Ugyanakkor csoportos munkák alkalmával a feladatok megoldásának nyelve is egyben. A pedagógusok a legtöbb esetben, mivel nem beszélnek romaniul, passzívan elviselik a romani nyelv jelenlétét.

A pedagógusok a romák viszonylagosan rossz iskolai teljesítménynek háttérében komplex problémakört látnak, aminek része a domináns romani nyelvhasználat a diákok részéről. A vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok közel 80%-a soha nem részesült főiskolai/egyetemi/továbbképzési éve alatt olyan oktatásban, amely a romani-magyar kétnyelvűség témáját járta volna körül. Ugyanakkor újszerűnek mondható az az attitűd, hogy **megfogalmazódik a pedagógusok viszonylag jelentős részénél a romani nyelv valamilyen szintű elsajátításának igénye (75%)**, hogy pedagógiai munkájuk során használni tudják azt.

Bár néhány pedagógus megfogalmazta, hogy szívesen megtanulna romaniul akár behatóbban is, mégis a pedagógusok jelentős része egy-egy romani szó, kifejezés megtanulását látta reálisan megvalósítható célnak. Ezekből az eredményből kiindulva 2017 tavaszán létrehoztam egy **romani-magyar pedagógusszótárt**, amelyben több mint 110 tanári instrukció is szerepelt. Ezen szótárban található romani szavakat, kifejezéseket, tanári instrukciókat a 2017/2018-as tanévben 5 intézmény (3 általános iskola, 2 óvoda) **20 pedagógusa alkalmazta** munkája során.

A romani nyelv használata által a tanárok és a roma diákok viszonya közvetlenebb lett, amely pozitív hatással volt a tanulás, tanítás folyamatára is.

Öröndetes tény, hogy sok pedagógus már a papíralapú szótár nélkül használja a tanári instrukciókat romani nyelven, mivel azokat már elsajátította. Így a szótárban található szavak, kifejezések, tanári instrukciók bővítése mellett meg kell teremtenünk azokat a lehetőségeket,

amelyekben az érdeklődő pedagógusok behatóbban is megismerhetik a helyi közösség által beszélt nyelvet. Ez adna lehetőséget arra, hogy a szakma elmozduljon a romani-magyar kétnyelvű/kéttannyelvű oktatás felé.

Felhasznált szakirodalom

- Andl Helga — Kóródi Miklós — Szűcs Norbert — Vég Zoltán Ákos 2009. Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély* 20. évf. 3. sz. 38–73.
- Arató Mátyás 2014. Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. *Új Pedagógiai Szemle* 64. évf. 9-10. sz. 36-46.
- Balázs Gusztáv 2003. Átok, eskü, cigánytörvénytörvény a nagyecsed oláh-cigányoknál. [Curse, Oath, Tribunal among the Gypsies of Nagyecsed.] In: Bódi Zsuzsanna (szerk.) *Egyén és közösség. Individual and Community*. Magyar Néprajzi Társaság. Budapest. 66-83. Magyar és angol ny. (Cigány Néprajzi Tanulmányok / Studies in Roma (Gypsy) Ethnography, 12.)
- Baló András Márton 2016. *Analógia a lovári alakokban (Analogy in Lovari Morphology)* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Budapest.
- Balogh Zoltán – Fábiánné Andrányi Katalin 2012. In: Fábiánné Andrányi Katalin (szerk.) *Romológiai ismeretek*. Szent István Társulat. Budapest. 25-29.

- Barth, Fredrik 1996. Régi és új problémák az etnicitás elemzésben. *Régio* 1996. 7. évf. 1 sz.. 3-25.
- Bartha Csilla 1993. *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. Kandidátusi értekezés. Budapest.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 12. évf. 6 –7. sz. 84–93
- Bartha Csilla 2003. A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei – egy országos szociolingvisztikai-kétnyelvűségi vizsgálatról. In: Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.) *Köszöntő Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete–Magyar Nyelvtudományi Társaság. 304–311.
- Bartha Csilla 2006. „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk” – Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben. In: Kálmán László (szerk.). KB 120. *A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 411-440.
- Bartha Csilla 2007. Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben - „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk”. In: Bartha Csilla (szerk.). 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 244-265.
- Bartha Csilla 2007. Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcseré? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 95–111.
- Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei In: Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina, Raácz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. 209 p. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015.pp. 28-45. (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 2.)
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör* XVI. évf. 3. 107-131.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2012. Stílus – interakció – diskurzus. Szociolingvisztikai szempontok és a beszédalkalmazkodáselemzés lehetőségei a stílus vizsgálatában. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*. Budapest. Magyar Szemiotikai Társaság. 191–198.
- Bartha Csilla – Borbély Anna – Erb Maria – Uhrin Erzsébet 2013. A generációs nyelvátadás mint nyelvmegőrzési univerzálé: egy XXI. századi összehasonlító szociolingvisztikai

- vizsgálat eredményeiből. In: Fedinec Csilla – Ilyés Zoltán – Simon Attila – Vizi Balázs (szerk.) *A közép-európaiság dicsérete és kritikája*. Pozsony: Kalligram. 557–576.
- Bereczky Krisztina — Fejes József Balázs 2010. Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar pedagógia* 110. évf. 4. sz. 329-354.
- Berényi Eszter — Berkovits Balázs — Erőss Gábor (szerk.) 2008. *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat. Budapest
- Bernát Anikó 2014. Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Kolosi Tamás és Tóth István György. *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 246–264.
- Bernáth Gábor – Messing Vera 2012. Szélre tolva. Roma médiakép 2011. *Médiakutató* 1:71 - 84. http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavasz/05_roma_mediakap (Letöltés 2018. szept. 1.)
- Binder Mátyás 2009. A Magyarországi cigányság történetéről – „A cigányok vagy a „cigánykérdés” története? Áttekintés a magyarországi cigányok történeti kutatásairól. *Regio* 20. évf. 4. sz. 35-59.
- Bird, Helen – Howard, David – Franklin, Sue 2000. Why is a verb like an inanimate object? Grammatical category and semantic category deficits. *Brain and Language*, 72: 3. 246–309.
- Blakemore, Diane 1992. *Understanding utterances. An introduction to pragmatics*. Blackwell. Oxford.
- Blair, Philip 2002. Successful application of the Charter / general conclusion. In: From Theory to Practice: The European Charter for Regional or Minority Languages. *Regional or Minority Languages*, No. 3, Strasbourg, Council of Europe Publishing 92.
- Blommaert, Jan 2012. *Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Tilburg Papers in Culture Studies 29. Tilburg University.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York, Holt Rinehart and Winston/published in 1935 London, by George Allen and Unwin .
- Bódi Zsuzsanna 1994. Üdvözlési formák két oláh cigány közösségben. [Formulas of Greeting in Two Vlach Gypsy Communities.] *Honismeret* (22) 1994/ 1. 57–62.
- Bogárdi Dóra — Lakatos Péter 2017. „De nem lehet romaniul beszélni, mert a gázsók megszólják a romákat” – A nemzetiségi nyelv, mint közösség-összetartó tényező. In: Haffner Tamás — Dr. Kovács Áron (szerk.) *Tanulmánykötet – III. Fiatalok EUropában Konferencia 2016*. Sopianae Kulturális Egyesület, Pécs. 19-38.
- Bogdán Péter 2016. A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Új pedagógiai szemle* 66. évf. 5-6. sz. 127-136.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség – Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan Könyvkiadó. Budapest.
- Borbély Anna 2016. Fenntartható kétnyelvűség. *Magyar Nyelv* 112: 63–73.

- Bordács Margit 2001. A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle* 51. 2. sz. 70–90.
- Bozóki András (szerk.) 2013. A kulturális szféra helyzete Magyarországon. *Beszélő Online* 2013. július 3.
<http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-kulturalis-szfera-helyzete-magyarorszagon> (Letöltés: 2018. szept. 3.)
- Butler, Yuko G. — Hakuta, Kenji 2004. Bilingualism and Second Language Acquisition. In Bhatia, Tej K. — Ritchie, William C. (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA, USA-Oxford, UK-Victoria, Australia, Blackwell Publishing. 114-144.
- Cárdenas, José A. 1984. The Role of Native Language Instruction in Bilingual Education. *Opinion, NABE Journal* Vol 8: Issue 3. 1-10
- Celic, Christina — Seltzer, Kate 2011. *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The Graduate Center, The City University of New York, New York.
- Choli Daróczi József 2002. *Zhanes Romanes? Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége*, Budapest.
- Courthiade, Marcel — Rézműves Melinda (eds.) 2009. *Mori angluni rromane čhibăqi Evroputni lavustik – Első romani nyelvű európai szótár*. Fővárosi Önkormányzat Cigányház – Romano Kher, Budapest.
- Cramer, Phebe 1968. *Word association*. London Academic Press, London.
- Creese, Angela – Blackledge, Adrian 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*. Vol. 94. Issue 1. 103-115.
- Csaba Zoltán László — Závecz Gergő 2011. Milyen tényezők hatnak a magyarországi cigány népesség nemzetiségi önbesorolására? In: Kurucz Erika (szerk.) *Roma Kutatások, 2010. Élethelyzetek a társadalom peremén*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet TÁMOP 5.4.1/08/1-2009-0002, Budapest. 17-44.
- Csalog Zsolt 1973. Etnikum? Faj? Réteg? Adalékok a „cigányság” fogalmához. *Világosság* 13. évf. 1. sz. 38-44.
- Csatlós Krisztina 2014. *Dialektus fordításban. Fordítás dialektusban. Alice Walker és Toni Morrison afro-amerikai írónők művei fordításának gender- és kultúrspecifikus szempontú összehasonlítása angol-magyar-német-orsz párhuzamos korpuszok vizsgálatának módszerével*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Program. Szolnok-Pécs. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15327/csatlos-krisztina-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Letöltés: 2018. szept. 1.)
- Cseresnyési László 2004. Gondolatok az etnonimákról és a nyelvi neurózisról. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 4. évf. 2.sz. 65-86.
- Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- Dávid Beáta — Albert Fruzsina 2005. „Kit nevez ön barátnak?”: a barátság szociológiai megközelítésben. *Századvég* 11. évf. 38. sz. 91-126.
- Dér Csilla Ilona 2005. Diskurzusszerveződés és grammatikalizáció. In: Honti László (szerk.) *Nyelvtudományi Közlemények* 102: 247–264.
- Dezső Renáta Anna 2010. „MINEK NEKTEK GIMNÁZIUM...?!”Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009: eredmények és kihívások. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia Program Romológia Specializáció, Pécs.
<http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14723/dezso-renata-anna-phd-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Letöltés 2018. 03. 14.)
- Derdák Tibor – Varga Aranka 1996. Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf. 12. sz. 21–36.
- Dielbold, Richard 1961. Incipient bilingualism. *Language*. Vol. 37. No. 1. 97-112.
- Diós István – Viczián János (szerk.) 1996. *Magyar Katolikus Lexikon* II. kötet Szent István Társulat, Budapest. 227. o. cigányok szócikk.
- Domonkosi Ágnes 2002. Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban. In: Jakab László (szerk.) *A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének kiadványai* 79. szám. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen.
- Dubcsik Csaba 2009: *A magyarországi cigányság története. Történelem és a cigánykutatások tükrében, 1890-2008*. Osiris kiadó, Budapest.
- Dúl Géza 2002. Krisztus „Cigányország” útjain. Cigánypasztoráció Magyarországon. *Vigilia* 67. évf. 9. sz. 667-677.
- Erdős Kamill 1989 (1958). A magyarországi cigányság. In: *Erdős Kamill cigánytanulmányai*. A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum kiadványa. Békéscsaba. 42–56.
- Erdős Kamill 1960. Cigánykutatók. [Gypsy Researchers.] *A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum Jubileumi Évkönyve*. Gyulai Erkel Ferenc Múzeum. Gyula, 85–87.
- Fábiánné Andrányi Katalin – Dr. Balogh Zoltán 2012. *Romológiai ismeretek*. Szent István Társulat, Budapest. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/romologia.pdf> (Letöltés: 2017. 03.12)
- Farkas Marietta 2017. Cigány gyermekek úja a felsőoktatásig, az értelmiségivé válásig. In: Laki Ildikó — Olasz Lajos — Sánta Tamás — Szabó Péter (szerk.) *Tanulmányok a társadalomról III. A Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet valamint ETSZK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék tudományos diákköri munkái*. Belvedere Meridionale Kiadó — SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged. 7–24.
- Fischer Márta 2010. *A fordító mint terminológus, külön tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

- Fónai Mihály 1995. Értelmiség, értelmiség és elit. *Dimenziók: felső-magyarországi szemle* 3. évf. 2. sz. 1-11.
- Fórika László 2015. A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében, avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. *Romológia* 3. évf. 9. sz. 8-27.
- Forray R. Katalin 2015. Életutak a felsőoktatásban. In Forray R. Katalin - Galántai László - Trendl Fanni (szerk.) *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. 69-121.
- Forray R. Katalin 2015. A romológiai egyetemi oktatásról. In: Orsós Anna (szerk.) *A romológia alapjai* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. 7-17.
- Fraser, Agnus Sir 2000. *A cigányok*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Fraser, Bruce 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* Vol. 31: 931–952.
- Friedman Victor A. 2005. The Romani language in Macedonia in the third millennium: progress and problems. In: Barbara Schrammel — Dieter W. Halwachs — Gerd Ambrosch (eds.) *General and Applied Romani Linguistics. Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics*. LINCOM Studies in Indo-European Linguistics H29, Gratz. 163-173.
- Friehs, Barbara 2016. Does german-only schooling help immigrants succeed? In: Mafalda Carmo (ed.) *Proceedings. International Conference on Education and New Developments 12- 14 June Ljubljana, Slovenia*. World Institute for Advanced Research and Science, Lisabon - Portugal. 354-358.
- Fülöp Márta 2013. *A versengés, a győzelem és a vesztes pszichológiája és kulturális különbségei*. Doktori disszertáció. MTA Doktori Tanács, Budapest.
- Gal, Susan 1988. The Political Economy of Code Choice. In Monica Heller (ed.) *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Mouton de Gruyter, Berlin. 245-267.
- Galántai László 2015. Szervezet születik — cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. In: Forray R. Katalin - Galántai László - Trendl Fanni (szerk.) *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. 9-48.
- García, Ofelia — Kleyn, Tatyana (eds.) 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New York.
- García, Ofelia — Johnson, Susana Ibarra — Seltzer, Kate 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.

- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, T., — Philipson, R., — Mohanty, A. — Panda, M. (eds.): *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto. 140-158.
- Gerő Lajos (szerk.) 1893-1900. Pallasz Nagy Lexikona. Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.
- Géczi János — Huszár Zsuzsanna — Sramó András-Mrázik Julianna 2002. A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia* 102. 1. sz. 31-62.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass., Harvard UP.
- Gumperz, John 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gúti Erika 2000. Romák az oktatásban. *Iskolakultúra* 10. évf. 12. sz. 49- 56. M.m.: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúrákötetek 8. Pécs, 2001. 54-64.
- Gyarmathy Éva — Smythe, Ian 2000. Többsnyelvűség és az olvasási zavarok. *Erdélyi pszichológiai szemle* 1. évf. 4. sz. 63-76.
- Győri Gréta 2016. Honnan indult a fekete vonat? A „sötét Szabolcs” sztereotípiája története. In Balga Nóra (szerk.) XIV. *Adsumus*. A XVI. *Eötvös Konferencia tanulmánykötete*. Eötvös Kollégium, Budapest. 57-76.
- Hadházy Antal 1983. A cigánymisszió területén szerzett tapasztalatokról. *Theológiai Szemle* 26. 177-179.
- Hadházy Antal 1992. A cigánymisszió helyzete ma. *Theológiai Szemle* 35. 93-95
- Hadler András 2012. *Új fogalmak, új kifejezések a magyar és a horvát nyelvben a XX. század végétől napjainkig*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- Hajnal László Endre 2002. Romák Kanadában. Kivándorlás Magyarországról az 1990-es évek második felétől. In Kovács András (szerk.) *Roma migráció*. MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi és Menekültügyi Központ, Budapest.
- Hancock, Ian 1995. *A handbook of vlax romani*. The University of Texas, Austin.
- Harland, Philip A. 2005. Familial dimensions of group identity: „brothers” (adelphoi) in associations of the Greek East. *Journal of Biblical Literature* Vol. 124, No. 3, 491-513.
- Hashimoto, Kayoko 2013. English-only’, but not a medium-of-instruction policy: the Japanese way of internationalising education for both domestic and overseas students. *Current Issues in Language Planning* Vol. 14. Issue 1. 16-33.
- Havas Gábor — Kemény István — Kertesi Gábor 1998. A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika* 27. évf. 3. sz. 31-33.
- Hegyi Ildikó 2012. A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra* 22. évf. 10. sz. 117-122.

- Heltai János Imre 2001. A magyarországi cigány lakosság által beszélt nyelvek. *NyelvészNet*.
<http://www.nytud.hu/pp/heltai.html> (Letöltés: 2018. 05. 07.)
- Heltai János Imre 2015. Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. *Anyanyelv-pedagógia* 8. évf. 2. sz.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=568> (Letöltés ideje: 2017. 06. 03.)
- Heltai János Imre 2015. Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: *Horizontok és dialógusok*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 83-91.
- Heltai János Imre 2015. A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *Régio* 23. évf. 4. sz. 27-57.
- Heltai János Imre — Jani-Demetriou Bernadett — Kerekesné Lévai Erika — Olexa Gergely 2017. Transzlingváló Osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67. évf. 11-12. sz. 28-49.
http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2017_11_12_beliv_online.pdf
 (Letöltés: 2018. 05. 01.)
- Heltai János Imre — Kulcsár Sándorné 2017. A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia* 2017/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=706> (Letöltés: 2018. 06.07.)
- Heltai Pál 2013. Kultúraspecifikus kifejezések és reáliák. *Fordítástudomány* 15. évf. 1. sz. 32–53.
- Hermann Antal 1895. A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigány összeírás eredményei. *Magyar Statisztikai Közlemények*. Új Folyam. IX. kötet. Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Herrmann Antal 1903. A nemzetközi cigány-tudós társaság. [The International Gypsy Lore Society.] *Ethnographia* 14. évf. 3. sz. 156–158.
- Hlavac, Jim 2006. Bilingual discourse markers: Evidence from Croatian-English code-switching *Journal of Pragmatics* Vol. 38. Issue 11. 1870–1900.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Honti Enikő 2011. A reáliák fordítása. In: Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Antonio Donato (szerk.), *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe. A XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Vol. 8. MANyE – NyME, Budapest – Szombathely – Sopron. 293–298.
- Horváth Kata – Prónai Csaba. 2000. „Retkesek” és „kényesek” között. Egy magyar cigány közösség tisztasági szokásairól. *Café Babel* 10. évf. 38. sz. 33-41.
- Horváth Péter Iván 2015. *Az őszi kikerics és az ikes igék (Ny)elvi kérdések 100 könnyed ismeretterjesztő cikk*. Tinta Kiadó, Budapest.

- Hostetler, John A. 1984. The Amish and the Law: A Religious Minority and its Legal Encounter. *Washington and Lee Law Review* Volume 41. Issue 1. 33-47. <http://scholarlycommons.law.wlu.edu/wlulr/vol41/iss1/> (Letöltés ideje: 2017. 04. 25.)
- Husz Ildikó 2012. Munkavállalási ellenőrzőnk egy falusi szegény térségben. *Pro Publico Bono: Állam- és közigazgatástudományi Szemle*, Online 1-15. http://real.mtak.hu/34881/1/munkavallalasi_ellenosztonzok_egy_falusi_szegeny_tersegeben.original_u.pdf (Letöltés: 2018. 05. 01.)
- Huszár Tibor 1983. *Új kérdések, megválaszolatlan dilemmák az értelmiségkutatásban*. Akadémiai Székfoglaló. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Huszár Zsuzsanna — Géczi János — Sramó András 2003. Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttére. *Iskolakultúra* 13. évf. 4. sz. 40–50.
- Hutterer Miklós — Mészáros György 1967. *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana. Hangtan, szóképzés, alaktan, szótár*. [A Descriptive Grammar of the Lovāri Gypsy Dialect. Phonology, Word Formation, Morphology, Dictionary.] Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Hutterer Miklós 1964. A romani (cigány) nyelvjárások magyar elemei. [Hungarian Elements in Romani (Gypsy) Dialects.] In Benkő Loránd (szerk.) *Tanulmányok a magyar nyelv életrajza köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–147.
- Hymes, D. H. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Józsa Krisztián — Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógiai Szemle*. 109. évf. 4. szám 365–397.
- József Attila — Bencédy József — Fazekas Emese — Spannart Marcellina — Nemoda Judit — Villó Ildikó (szerk.) 2017. *Magyar szókincstár – Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára*. Balácsi Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Juhász Éva 2004. *Sója Miklós öröksége Hodászon*. Studia Minoritatum, Szekszárd.
- Kállai Ernő 2011. *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről*. Budapest. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf> (Letöltés: 2018. 05. 01.)
- Kállai Ernő 2011. *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai oktatás-nevelés helyzetéről*. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> (Letöltés: 2018. 05. 01.)
- Kállai Ernő 2011. *Ombudsmani Jelentés a nemzetiségi közoktatás helyzetéről*. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/> (Letöltés ideje: 2018. 05. 01.)
- Kaminski, Ignacy-Marek 1987. The dilemma of power: internal and external leadership. The Gypsy-Roma of Poland. In: Rao, Aparna (ed.) *The other nomads*. Böhlau, Köln. 323-356.
- Kardos Gábor 2005. A regionális vagy kisebbségi nyelvek chartája: egy európai kihívás. Gazdaság és jog. In: Steiger Judit (szerk.) *Szakács István ünnepi tanulmánykötet*.

- Bibliotheca Iuridica. Acta Congressuum 11. ELTE ÁJK – Gondolat Kiadó, Budapest. 13-32.
- Kardos Katalin 2014. Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs* 13. évf. 1. sz. 54-68.
- Kármán Judit 2004. Sar si von? *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 5. évf. 4. sz. 335 – 358.
- Kemény István 1974. A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* 17. évf. 1sz. 63–72.
- Keményfy Róbert 2006. *Nemzeti, vallásos és hagyományos gazdálkodási terek szellemi öröksége II. - A magyar nemzeti tér megszerkesztése – Térképzetek, térképek: fogalomtár.* Bölcsész Konzorcium, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/05100/05167/05167.pdf> (Letöltés: 2017.03.02.)
- Kende Anna 2005. „Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt.” *Iskolakultúra* 15 évf. 4. sz. 52–64.
- Kertesi Gábor 1998. Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. *Replika* 29. évf. 3. sz. 201-222.
- Kiss Jenő 2005. A magyar nyelv és az Európai Unió. *Magyar Nyelvőr* 129. évf. 1. sz. 12-30.
- Kochanowky, Vania de Gila 1995. Romani language standardization. *Journal of the Gypsy Lore Society* Ser.5. Vol. 5. No. 2. 97 – 109.
- Kocsis Károly 1989. Magyarország jelenlegi etnikai térszerkezetének sajátosságai. *Földrajzi Közlemények* 113. (XXXVII.) köt. 4. sz. 283–305.
- Kompházi-Molnár Erzsébet 2014. A kilencedik roma szakkollégium – Kaposvár. *Képzés és Gyakorlat* 12. évf. 3-4. sz. 95-107.
- Kovács László 2012. Asszociációs vizsgálatok márkák alkalmazási lehetőségei márkák kutatásában In: Horvátné Molnár Katalin — Antonio Donato Sciacovelli (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe.* MANYE – Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Budapest — Szombathely — Sopron. 231-236.
- Kovai Cecília 2011. A "cigány-osztály" és az egyenlőség uralma - Két észak-magyarországi iskola "romapolitikája". *Beszélő* 16. évf. 7-8. sz. 26-36.
- Kristóf Luca 2014. *Véleményformálók. Hírnév és tekintély az értelmiségi elitben.* L'Harmattan, Budapest.
- Ladányi János — Szelényi Iván 1997. Ki a cigány? *Kritika* 26. 12 sz. 3-6.
- Ladányi János — Szelényi Iván 1998. Az etnika besorolás objektivitásáról. *Kritika* 27. évf. 3.sz. 34-35.
- Ladányi János — Szelényi Iván 1998. Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásról”. *Replika* 30. évf. 13. sz. 179-181.
- Ladányi János — Szelényi Iván 2004. *A kirekesztettség változó formái.* Napvilág Kiadó, Budapest.

- Laihonen, Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14 évf. 3 sz. 27–49.
- Lakatos Elza 2001. A roma házassági szokások. [Roma Marriage Customs.] In: Nagy Gusztáv – Choli Daróczi József (vál.) – Mezey Katalin (szerk.): *Roma kincses kalendárium 2001. [Romano kalendari 2001.]* Széphalom Könyvműhely, Budapest. 340–342.
- Lakatos Péter 2016. “Há’ Dikh má’ csáje! Ezt kell csinálni-e!” Kultúra- és nyelvspecifikus diskurzusjelölők a romani nyelvben. *Anyanyelv-pedagógia* 9. évf. 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=36>
- Lakatos Szilvia 2008. A romani nyelv a közoktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.) *Tízéves a romológia.* Konferenciakötet. PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 171-181.
- Lakatos Szilvia 2015. A romani nyelv. In: Orsós Anna (szerk.) *A romológia alapjai.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wislocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 181-183.
- Landry, Rodrigue — Bourhis, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* Vol. 16: Issue 1. 23–49.
- Lasnyák István 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio: kisebbség, politika, társadalom* 5. évf. 4. sz. 90-116.
- Lanstyák István 1995. A nyelvek többközpontúságának néhány kérdéséről (különös tekintettel a Trianon utáni magyar nyelvre). *Magyar Nyelvőr* 119. évf. 3. sz. 213–236.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Lee, Kim 2016. 4 Timeless Elements Of Strong Student-Teacher Relationships. *TeachThought Staff* (May 22.) <https://www.teachthought.com/technology/4-timeless-elements-strong-student-teacher-relationships/> (Letöltés: 2018. 04.03)
- Levitan, Joe (2015): Bilingual Students Need Support in Their Native Language. *Education Week* Vol.34. Issue 30. 22-23.
- Macnamara, John 1967. The bilingual’s linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues.* Vol 23. No. 2. 56-77.
- Mandel Kinga 2009. Kárpáti romák identitásörzési stratégiái a Pilis völgyében. In: Karmacs Zoltán — Márku Anita (szerk.) *Nyelv, identitás, és anyanyelvi nevelés a XX. században.* Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye. PoliPrint, Ungvár. 101-106.
- Mann, Arne B. 2005. A szlovákiai romológiai kutatások áttekintése. In: Prónai Csaba (szerk.) *Lokális cigány közösségek Gömörben. Identitásváltozatok marginalitásban.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Manuela Cantón Delgado 2010. Gypsy Pentecostalism, Ethnopolitical Uses and Construction of Belonging in the South of Spain. *Social Compass* Vol. 57. Issue 2. 253-267.

- Markó Alexandra — Dér Csilla Ilona 2008. Magyar diskurzusjelölők korpuszalapú vizsgálata. In: Bereczki András — Csepregi Márta — Klima László (szerk.). *Urálisztikai Tanulmányok 18. Ünnepi írások Havas Ferenc tiszteletére*. ELTE BTK Finnugor Tanszék - Numi-Tórem Finnugor Alapítvány, Budapest. 535–556.
- Márku Anita 2013. „Po Zákárpátszi”. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások, és kétnyelvű kommunikációs stratégián a kárpátaljai magyar közösségben*. „Líra” Poligráf Centrum, Ungvár.
- Maróti Orsolya 2003. Nyelvtanítás második (anya)-nyelvűeknek. In: Gremesperger László — Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Balassi Füzetek 1. sz. Balassi Bálint Intézet, Budapest. 59-74.
- Maschler, Yael — Schiffrin, Deborah 2015. Discourse Markers. Language, Meaning, and Context. In: Deborah Tannen — Heidi E. Hamilton — Deborah Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis, Second Edition*. John Wiley and Sons. Ltd. Chichester, UK. 189-221.
- Mátay Melinda 2002. *Fiatal budapesti elit értelmiségiek szocializációja. Esettanulmány két korosztály metszetében*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Máté Tóth András 2014. *Vallásnézet - A kelet-közép-európai átmenet vallástudományi értelmezése*. Komp – Press, Kolozsvár.
- Matras, Yaron 1999. Writing romani: the pragmatics of codofocation in a stateless language. *Applied Linguistic* Vol. 20. Issue 4. 481-502.
- Matras, Yaron 2005. The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. *Roma Rights Quarterly* 1: 31-44.
- Matras, Yaron 2015. Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity. *Language in Society* Vol. 44. Issue 3. 295–316.
- Mezey Barna: Cigányok. Történelem a jelenben In: Ács Zoltán (szerk.) *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon*. Auktor Kiadó, Budapest 45-79.
- Mészáros Árpád — Fóti János 2000. A cigány népesség jellemzői Magyarországon. In: Horváth Ágota — Landau Edit — Szalai Júlia (szerk.) *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros György 1976. The Cerhāri Gipsy dialect. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* Vol 30. No. 3. Akadémiai Kiadó, Budapest. 351-367.
- Mészáros György 1980. A magyarországi szinto cigányok. Történetük és nyelvük. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai*, 153. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia 2004. A nyelvpolitika és a nemzetiségi németnyelv-oktatás kapcsolata a magyarországi iskolakultúrában. *Neveléstörténet* 2004/2. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=29&rid=2&id=84 (Letöltés: 2017.02.11.)

- Moallen, Mino 2005. *Between Warrior Brother and Veiled Sister. Islamic Fundamentalism and the Politics of Patriarchy In Iran*. University of California Press, Berkeley — Los Angeles — London.
- Munk Veronika 2013. A Romák reprezentációja a többségi média híreiben az 1960-as évektől napjainkig. *Médiakutató* 14. évf. 2. sz. 89-100.
- Nádasi Katalin 2003. *A márkázási stratégia hatása a fogyasztói márkaértékre*. PhD-értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Gazdálkodástani Ph. D. program, Budapest.
- Nagy Pál (szerk.) 2010. „Ugyanolyanok, mint mindenki más ember.” Válogatás a Szabolcs-Szatmár megyei cigányság történetének forrásaiból (1951-1961) Szabolcs – Szatmár – Bereg Megyei Levéltár Szent István Egyetem Gazdaság – és Társadalomtudományi Kar. *A Szabolcs – Szatmár – Bereg megyei Levéltár Kiadványai II. Közlemények* 40. Nyíregyháza –Gödöllő.
http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/olvasoszoba/romaszovegtar/Ugyanolyanok_mint_mindenki_mas_ember.pdf (Letöltés: 2018. 01. 14.)
- Nemes Gyöngyi 2016. A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 26. évf. 7–8. sz. 47-53.
- Nemesné Kis Szilvia 2008. Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. *Anyanyelv-pedagógia* 1. évf. 2. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=49> (Letöltés: 2017. 01.25.)
- Németh T. Enikő 1988. A kötőszók szerepe a megnyilatkozashatár vizsgálatában. *Néprajz és Nyelvtudomány* 31-32: 168-181.
- Németh T. Enikő 1998. A *hát, így, tehát, mint* kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv* 94. évf. 3. sz. 324-331.
- Nyíri Kristóf 1999. Az írásbeliségről és néhány újabb médiumról. In: Béres István — Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 115-128.
- Máté Dezső 2015. Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom* XIII. évf. 1. sz. 43-55.
- Oláh Judit 2001. *A hodászi cigányok vallásos élete*. Studia Minoritatum, Szekszárd.
- Pálmáné Orsós Anna 2007. A Beás nyelv Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát – medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 52-70.
- Pénzes Tímea 2011. *Az idő képe a magyar, a cseh és a német nyelvben*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/penzestimea/diss.pdf> (Letöltés: 2017. 09. 21.)
- Pozsonyi István 2004. *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. sz. elején*. Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest.

<http://mek-oszk.uz.ua/09800/09804/09804.pdf> (Letöltés: 2017. 10. 08)

- Pusztai Ferenc (szerk.) 2014. *Magyar Értelmező Kéziszótár + NET*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rampton, Ben 2014. *Language and Ethnicity among Adolescents*. Routledge Taylor and Francis Group, London — New York.
- Réger Zita 1974. A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. *Nyelvtudományi közlemények* 76. 229-255.
- Réger Zita 1974. Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején. *Valóság* 17. évf. 1. sz. 50-62.
- Réger Zita 1988. A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből* 4. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. 155-178.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réger Zita 2001. Cigánygyermek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 85–92.
- Révai Nagy Lexikona IV. kötet (*Brutus-Csát*) 1912. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság Budapest. Változtatás nélkül közölt hasonmás kiadás 1994. Babits Kiadó Szekszárd. 492 o. *cigányok* szócikk
- Révai Nagy Lexikona XVI. kötet (*Racine-Sodoma*) 1924. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság. Budapest. Változtatás nélkül közölt hasonmás kiadás 1997. Babits Kiadó, Szekszárd. 321. o. *roma* szócikk
- Rézműves Melinda 1995. Baba néni húsvéti pászkája. Húsvéti népszokások Fábriánházán. [Aunt Baba's Passover cake for Easter. Easter Folk Customs at Fábriánháza.] *Amaro Drom* 5. évf. 4. sz. 17–18.
- Rézműves Melinda (szerk.) 2003. *Romane Lila. Cigány levelek. Rromani Letters. József főherceg cigány nyelvű levelezése a XIX. századból*. Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher, Budapest.
- Rintell, Ellen 1979. Getting your speech act together: the pragmatic ability of second language learners. *Working Papers on Bilingualism* 17. 97-106.
- Wardagh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika* Osiris Kiadó, Budapest.
- Rostás-F. György — Karsai Ervin 1991. *Cigány-magyar, magyar-cigány szótár*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Rostworowski, Wojciech 2013. Roundabout Semantic Significance of the „attributive / referential distinction. *Kriterion – Journal of Philosophy* Vol. 27. Issue 1. 30-40.
- Sallai Éva 2014. A cigány Biblia. A fordítás valójában nyelvújítás volt. *Új Köznevelés* 70. évf. 7. sz. 18-20.

- Salo, Matt T. – Sheila Salo. 1977. *The Kalderas in Eastern Canada*. National Museums of Canada, Ottawa.
- Sándor Klára 2011. *Olvasáskutatás*. Médiainformatikai Kiadványok Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Schiffrin, Deborah 2001. “Discourse markers: Language, meaning, and context”. In: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Basil Blackwell, Oxford. 54-75.
- Schirm Anita 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a 'hát', az '-e' és a 'vajon' elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Iskola, Magyar Nyelvészeti Doktori Program. Szeged.
- Schirm Anita 2014. A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése, In: Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen, Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, Debrecen. 294–307.
- Scollon, Ron – Suzie Wong Scollon 2003. *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge, London.
- Shohamy, Elana – Durk Gorter (eds.) 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge, London.
- Sinkovics Balázs 2011. *Nyelvi változók, nyelvi változások és normatív szabályozás*. Doktori értekezés Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar nyelvészeti doktori program, Szeged.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Várady Tamás (szerk.), *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. CEU Press. Budapest. 297–315
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Smith, William L. 2013. Continuity and Change in a Southern Beachy Amish-Mennonite Congregation. *Journal of Amish and Plain Anabaptist Studies* Vol.1. Issue 2. 48-68.
- Smitherman, Geneva 1977. *Talkin and Testifyin. The Language of Black America*. Wayne State University Press, Detroit.
- Specker, Elizabeth 2008. The use of bilingual discourse markers: Identity in mediated learning, Second Language Acquisition and Teaching University of Arizona. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 15: 97–120.
- Stewart, S. Michael 1994. *Daltestvérek*. T–Twins Kiadó, MTA Szociológiai Intézet, Max Weber Alapítvány, Budapest.
- Szabó Patrik 2015. A „cigánybűnözés” fogalmának (jog)történeti eredete és továbbélésének lehetséges előzményi okai az előítéletesség tükrében. In: Fazekas Marianna (szerk.) *Themis* Az ELTE Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola lektorált elektronikus folyóirata.

https://www.ajk.elte.hu/file/THEMIS_2015_dec.pdf (Letöltés: 2017.02.12.)

- Szabóné Kármán Judit 2008. Az etnikai identitás és a kisebbségi lét mentálhigiénés attribútumai a hazai roma/cigány értelmiség körében In: Tarnóc András – Kádár Judit Ágnes (szerk.) *MI/MÁS Konferencia 2008. Gondolatok a toleranciáról*. Eszterházy Károly Főiskola Kiadványa, Eger, 213 – 219.
- Szalai, Andrea 1999. Linguistic Human Rights Problems among Romani and Boyash Speakers in Hungary with special attention to education. In: Kontra Miklós – Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson – Tibor Várady (eds.) *Language: A Right and a Resource. (Approaching Linguistic Human Rights.)* Budapest: CEU Press, 297–315.
- Szalai Andrea 2007. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát – medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 20-51.
- Szalai Andrea 2013. Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. [Curse and contextualization in Romani caretaker speech.] *Nyelvtudomány (Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica)*, VIII-IX (2012-2013): 151-196.
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szuhai Péter 1999. *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma Kiadó, Budapest.
- Szuhai Péter 2002. Akiket cigányoknak neveznek: akik magukat romának, muzsikosnak vagy beásnak mondják. In: Reisz Terézia – Andor Mihány (szerk.) *A cigányság társadalomismerete*. Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs. 9-31.
- Szverle Szandra 2017. Felsőoktatás Magyarországon – Romák/cigányok a magyar felsőoktatásban. In: Laki Ildikó – Olasz Lajos – Sánta Tamás – Szabó Péter (szerk.) *Tanulmányok a társadalomról III. A Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet valamint ETSZK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék tudományos diákköri munkái*. Belvedere Meridionale Kiadó – SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged. 91-107.
- Takács Viola 2005. Tanár szakos hallgatók véleménye romákról. *Iskolakultúra* 15. évf.11. sz. 14–26.
- Tenzin Gyatso (Dalai Lama) 2012. *Beyond Religion: Ethics for a Whole World*. New York: Houghton Mifflin Harcourt
- Thomas, Jenny. 1995: *Meaning in interaction*. Longman, London.
- Tóth Eszter Zsófia 2008. A fekete vonat, Cséplő Gyuri, A pártfogolt - Ingázók a dokumentumfilmekben. *Eszmélet* 20. évf. 77. sz. 50-75.
- Tóth Gabriella 2010. *Szóösszetétel a mai olasz nyelvben. Tendenciák a neologizmusok tükrében*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

- Törzsök Judit 2002. Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből – Tanítók Kiskönyvtára 9.* ELTE – IFA – OM, Budapest. 29-52.
- Trillo, Jesu’s Romero 2002. The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics* Vol. 34. Issue 6. 769–784.
- Ture, Kwame – Hamilton, V. Charles 1992. *Black Power – The Politics of Liberation in America.* Vintage Books. A Division of Random House, Inc., New York.
- Túri Gréta 2013. Oktatásügy Bereg Vármegyében a Dualizmus első felében. Hagyományok és jövőkép: Anyanyelv(ek) – Oktatáspolitikai Stratégiák – Karrierkövetés In: Kötél Emőke – Szoták Szilvia (szerk.) *Határhelyzetek IV.* 204-225.
- Vajda Imre 2001. Az oláh és a beás cigányok szokás- és hiedelemvilágának összehasonlítása. *Barátság* 8. évf. 2. sz. 3147-3150.
- Váradai János 2013. *A cigány népesség a történeti Magyarország polgári korszakában.* Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Interdiszciplináris Doktori Iskola „Európa és a magyarság a 18-20. században” Történettudományi Doktori Program, Pécs.
- Váradai Mónika Mária – Virág Tünde 2015. A térbeli kirekesztés változó mintái vidéki tereken. *Szociológiai Szemle* 25. évf. 1. sz. 89-113.
- Varga Aranka 2013. Roma Szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia* 1. évf. 1. sz. 60-71.
- Varga László 1994. „A munkásosztály a paradicsomba megy”. (Munkáspolitiká az 1950-es években.) In: Varga László (szerk.) *Az elhagyott tömeg.* Cserépfalvi – BFL, Budapest. 59–84. <http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/szakirod/vargalas.htm> (Letöltés:2017.02.12.)
- Vargha András 2007. *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal (2. kiadás).* Pólya Kiadó, Budapest.
- Vargha András 2008. Új statisztikai módszerekkel új lehetőségek: a ROPstat a pszichológiai kutatások szolgálatában. *Pszichológia* 28. évf. 1. sz. 81–103.
- Vargha András 2016. A ROPstat statisztikai programcsomag. *Statisztikai Szemle* 94. évf. 11–12. sz. 1165–1192.
- Verkerdi József 1971. The Gurbāri Gipsy dialect in Hungary. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* XXIV (3): 381-389.
- Vekerdi József 1982. *A magyarországi cigánykutatások története.* [A History of Gypsy Research in Hungary.] , Debrecen.
- Vekerdi József 1983. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára.* Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar, Pécs.
- Veres András. 2002. Cigányok az Irodalomban. In: Kovalcsik Katalin (szerk.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből – Tanítók kiskönyvtára 9.* ELTE – IFA – OM Budapest 255-269.

- Veress Miklós 1993. Csodateremtés. [Creating Miracle.] (Kántorjánosi) *Amaro Drom* 3. évf. 12. sz. 18–19.
- Vince Zoltán – Pilling János 2015. A cigányság jelenkori halotti és gyászszokásai: egy mélyinterjú kutatás tapasztalatai. *Kharón* 19. évf. 1. sz. 1-24.
- Virágh Szabolcs 2011. Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban. *Iskolakultúra* 11. évf. 2-3. sz. 149-156.
- Vízi Balázs 2013. Az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Jogok Európai Chartája és a nemzetközi kisebbségvédelem dilemmái. *Létünk* (különszám) 126-133.
- Vourela, Katri – Borin, Lars 1998. Finnish romani. In: Ó Corráin, A. - S. Mac Mathúna (eds.) *Minority Languages in Scandinavia, Britain and Ireland*. Amsterdam: IFOTT. 51–76.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó Budapest.
- Wei, Li. 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain, *Journal of Pragmatics*, Vol. 43. Issue 5. 1222–1235.
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York, Linguistic Circle.
- Werner Cohn 1969. Comparisons between Gypsy (North American from) and American English Kinship Terms. *American Antropological Association* Vol. 71. Issue 3. 476-482.
- Yadin, Azzan – Zuckermann, Ghil'ad 2007. Blorít – Pagans' Mohawk or Sabras' Forelock?: Ideologically Manipulative Secularization of Hebrew Terms in Socialist Zionist Israeli. In: 'Tope Omoniyi (ed.), *The Sociology of Language and Religion: Change, Conflict and Accommodation. A Festschrift for Joshua A. Fishman on his 80th Birthday*. London – New York: Palgrave Macmillan. 84-125.

1. Függelék. Táblázatok, ábrák és diagramok jegyzéke

Táblázatok

1. **táblázat:** A nemzetiségi népesség száma, aránya, 2011.(Forrás: ksh.hu)
2. **táblázat:** Alap-, mester-, osztatlan képzés keretében mely nemzetiséghez tartozó pedagógusképzésben hány hallgató vett részt (ajbh.hu)
3. **táblázat:** A szociolingvisztikai interjúk szociológiai változóit ismertető táblázat. (saját szerk)

4. **táblázat:** A szociolingvisztikai interjúk adatközlői életkor és iskolázottság szerint.
5. **táblázat:** A szociolingvisztikai kérdőív 22b. sz. *Mit jelent önnek romának lenni? (So jelentil tuke odi, hody rom/romanyi han?)* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
6. **táblázat:** A szociolingvisztikai kérdőív 109c. sz. *Te kit tartasz romának, kik azok, akik számodra, (a te értelmezésedben) romák, itt Magyarországon?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
7. **táblázat:** A szociolingvisztikai kérdőív 109c. sz. *Te kit tartasz romának, kik azok, akik számodra, (a te értelmezésedben) romák, itt Magyarországon?* – kérdésre kapott jellemző válaszok. (iskolázottabb adatközlők)
8. **táblázat:** A kiegészítő kutatásban résztvevő hodászi intézmények listája.
9. **táblázat:** A hodászi intézmények nem roma (magyar) dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 6. sz. *Ön szerint miért váltanak át a romák magyar nyelvről cigány nyelvre ezeken a színtereken?* – kérdésére kapott jellemző válaszok.
10. **táblázat:** A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 14. sz. *Milyen módon kellene segíteni a cigány nyelv fennmaradását?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
11. **táblázat:** A szociolingvisztikai kérdőív 79c. sz. *Mi a véleménye arról, hogy Hodászon fordították le a liturgiát a világon először cerhári nyelvre?* – kapott válaszokban fellelhető leggyakoribb szavak, kifejezések.
12. **táblázat:** A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 16. sz. *Mi a véleménye a cigány nyelvű miséről? Miért szép dolog ez, mitől más, mint a magyar nyelvű, vagy éppen miért nincs különbség a magyar nyelvű szertartásokhoz képest?* – kérdésére kapott jellemző válaszok.
13. **táblázat:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 9. sz. *Mit gondol, mi lehet az oka a roma gyerekek viszonylagos alacsony szókincsének az óvodába kerüléskor?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
14. **táblázat:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 14. sz. *Kérem, egy-két mondatban fogalmazza meg, hogy mi lehet az oka annak, hogy a magyar (nem roma) gyerekek nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint a roma gyerekek már az óvodába kerüléskor is.* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
15. **táblázat:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 17. sz. *Kérem, pár mondatban fogalmazza meg, hogy ön szerint mi a legnagyobb probléma a cigány gyerekek óvodai nevelésében.* – kérdésére kapott jellemző válaszok.
16. **táblázat:** A magyar-cigány pedagógusszótár tartalma.

- 17. táblázat:** A magyar-cigány pedagógusszótár használatából eredő néhány fontosabb kvantitatív adat.
- 18. táblázat:** A magyar – cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 10. sz. *Mit mondtak önnek amikor romani szót/kifejezést használt?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
- 19. táblázat:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 11. sz. *Ön szerint milyen hatással volt az óra további menetére (felelésnél a felelésre stb.), hogy ön romaniul szólalt meg?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
- 20. táblázat:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 12. sz. *Ön szerint láthatóan, érezhetően változott a viszony ön, mint pedagógus, és azon roma diákok között, akiknél használta ezeket a kifejezéseket? Ha igen, milyen irányban?* – kérdésre kapott jellemző válaszok.
- 21. táblázat:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 13. sz. *Pedagógusként, mennyire érezte magát jól akkor, amikor használta a romanit az adott helyzetben?* — kérdésre kapott jellemző válaszok.

Ábrák

- 1. ábra:** Roma tanulók becsült aránya megyénként (Forrás: Papp Z. Attila számításai az OKM 2013. évi telephely adatai alapján).
- 2. ábra:** A cigány kisebbség nyelvi csoportjai Magyarországon (Forrás: Szalai 2007 in Bartha 2007:43).
- 3. ábra:** Hodász lakosságának anyanyelvi megoszlása 2011-ben (saját szerk.)
- 4. ábra:** A nem roma (magyar) gyerekek vélt vagy valós magyar nyelvi szókinestöbbletének okai a vizsgált óvodapedagógusok szerint. (26 óvodapedagógus, dajka véleménye alapján).
- 5. ábra:** A romani-magyar kétnyelvű gyerekek óvodai nevelésének-oktatásának legnagyobb problémái. (26 óvodapedagógus, dajka véleménye alapján).

Diagramok

- 1. diagram:** A hazai cigányság létszáma a népszámlálási válaszok tükrében (aki cigánynak/romának tartja magát) (saját szerk.).

2. **diagram:** A hazai cigányság létszáma kívülről konstruált klasszifikáció szerint (akit cigánynak/romának tartanak) (saját szerk.).
3. **diagram:** Az adott kisebbséghez kötődők megoszlása legmagasabb befejezett iskolai végzettsége szerint (Forrás: ksh.hu).
4. **diagram:** A 0-14 évesek aránya az adott kisebbséghez kötődők összlétszámában. (Forrás: ksh.hu)
5. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 11. sz. *Hol tanult meg cigányul beszélni?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
6. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 12. sz. *Hol tanult meg magyarul beszélni?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
7. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 32 sz. *Milyen nyelven beszél/beszélt édesanyjával?*; a 33 sz. *Milyen nyelven beszél/beszélt édesapjával;* a 36 sz. *Milyen nyelven beszél/beszélt testvéreivel?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
8. **diagram:** Az adatközlők testvéreinek száma a vizsgálat idején.
9. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 23. sz. *Mitől érzi magát romának?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
10. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 68g. sz. *Egyetért azzal, hogy a romungrók nem romák?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
11. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 109a. sz. *Mi a véleménye a hodászi romungrókról? Milyen emberek ők? Miért?* – kérdésére kapott válaszok százalékos eloszlása.
12. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 61. sz. *Melyik nyelven beszél a legszívesebben?*; a 62. sz. *Melyik nyelven beszél a legtöbbet?*; a 71. sz. *Melyik nyelvet szereti jobban, a cigány vagy a magyar nyelvet?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
13. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 43. sz. *Milyen nyelven beszél szomszédaival?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
14. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 44. sz. *Milyen nyelven beszél roma barátaival ismerőseivel?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
15. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 45. sz. *Roma barátaival/ismerőseivel beszélgetve milyen nyelvet használ, amikor egy magyar is van a társaságban?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
16. **diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 46. sz. *Milyen nyelven beszél a községházán a cigány önkormányzat dolgozóival?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 17. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 50. sz. *Milyen nyelven beszél a településen élő cigányokkal, akikkel máshol (pl.: Mátészalkán) összefut?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 18. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 78. sz. *Jobban beszélnek a templomba járók romaniul, mint azok, akik nem járnak?;* a 78a. sz. *Jobban beszélnek a gyülekezetbe járók romaniul, mint azok, akik nem járnak?;* 78b sz. *Ön szerint kik beszélnek jobban romaniul: a templomba járók, a gyülekezetbe járók, vagy akik nem járnak sehova?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 19. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 53. sz. *Milyen nyelven imádkozik magában?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása felekezeti megoszlás szerint.
- 20. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 79. sz. *Többet beszélnek a templomba járók romaniul, mint azok, akik nem járnak?;* a 79a. sz. *Többet beszélnek a gyülekezetbe járók romaniul, mint azok, akik nem járnak?;* 79b sz. *Ön szerint kik beszélnek jobban romaniul: a templomba járók, a gyülekezetbe járók, vagy akik nem járnak sehova?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 21. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 42. sz. *Milyen nyelven beszél roma hívőtársaival a liturgia/istentisztelet előtt vagy után?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 22. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 41. sz. *Milyen nyelven beszél papjával?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 23. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 41. sz. *Milyen nyelven beszél pásztorával?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 24. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 102. sz. *Előfordult-e, hogy valaki rászólt önre, hogy ne beszéljen magyarul?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 25. diagram:** A hodászi értelmiségekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 10. sz. *Haza térve, tapasztalja, hogy az addigi romani nyelvhasználattal szemben inkább a magyart használják az oláh cigányok az önrel való kommunikáció során?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 26. diagram:** A hodászi értelmiségekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 12. sz. *Hazatérve, tapasztalja azt, hogy ugyan romaniul beszélnek önrel, de érezhetően jobban adnak az ön szavára, véleményére egy-egy témát érintően?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 27. diagram:** A hodászi értelmiségekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 13. sz. *Az oláh cigányok az oláh cigányokkal általában romanese beszélnek.;* a 14. sz. *Illő, hogy*

roma a romával romaniul beszéljen.; a 15. sz. Fontos romanes beszélni, hogy az oláh cigány kultúra részesei legyünk.; Azáltal, hogy valaki értelmiségivé válik, nem változik meg a romani nyelvhasználata. – állításokra kapott válaszok százalékos eloszlása.

28. diagram: A hodászi értelmiségiekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 17. sz. *Azáltal, hogy valaki értelmiségivé válik, nem változik meg vele szemben a többi roma nyelvhasználata, tehát romanes beszélnek vele továbbra is.* – állításokra kapott válaszok százalékos eloszlása.

29. diagram: A hodászi értelmiségiekkel végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 11. sz. *Az ön lakó helyén, valamilyen hivatalos szintéren (pl. orvosi rendelő, önkormányzat, posta, iskola stb) ha oláh cigányokkal találkozik, milyen nyelven beszélnek egymással?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

30. diagram: A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 4. sz. *Tapasztalja azt, hogy a romák egymás között cigányul beszélnek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

31. diagram: A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 7. sz. *A településen lévő intézményekben, egyéb szintereken (óvoda, iskola, községháza, templom, posta, bank, bolt stb) tapasztalja azt, hogy az oláh cigányok egymás között inkább cigányul beszélnek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

32. diagram: A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 8. sz. *Előfordult olyan eset önnel, hogy oláh cigányokkal való beszélgetése során egy-egy cigány szót, kifejezést használtak a magyar nyelvű beszélgetés közben, kifejezetten önnek szólóan?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

33. diagram: A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 11. sz. *Ön szerint érték az, hogy az oláh cigányok beszélnek a saját nyelvüket?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

34. diagram: A hodászi intézmények nem roma dolgozóival végzett kiegészítő kutatás kérdőívének 13. sz. *Ön szerint a településnek támogatnia kell a cigány nyelv fennmaradását?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

35. diagram: A szociolingvisztikai kérdőív 39. sz. *Hallott-e már a kisebbségi törvényről?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 36. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 6. sz. *Hány évet tanult olyan iskolában, ahol tanították a romanit?; a 63. sz. Melyik nyelven olvas a legtöbbet?; 64. sz. Melyik nyelven ír a legtöbbet?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 37. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 56. sz. *Ha romani nyelvű újságot olvas, mennyire érti meg?; 57. sz. Ha magyar nyelvű újságot olvas, mennyire érti meg?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 38. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 120. sz. *Az ön véleménye szerint a településen lévő óvodának milyen nyelvűnek kellene lennie?; 121. sz. Az ön véleménye szerint a településen lévő iskolában milyen nyelvű oktatásnak kellene lennie?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 39. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 121c/1. sz. *A helyi iskolában van lehetőség romani nyelven tanulni?; 121c/2. sz. Szívesen taníttatná gyermekét/tanulna ilyen típusú iskolában?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 40. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 120b. sz. *Mennyire beszélnek jól magyarul a falubeli roma gyerekek, mielőtt óvodába mennek?; 121a. sz. Mennyire beszélnek jól magyarul a falubeli roma gyerekek, mielőtt iskolába mennek?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 41. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 118. sz. *A kétnyelvű nem kell, hogy beszélje a másik nyelvet, csak értse.; 119. sz. Kétnyelvű az, aki két nyelvet rendszeresen használ.* – állításra kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 42. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 38bc. sz. *Milyen nyelven beszélt gyermekeivel óvoda előtt/után?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 43. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 101. sz. *Előfordult-e, hogy valaki rászólt önre, hogy ne beszéljen romaniul?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 44. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 6. sz. *Hogy tapasztalja, a cigány gyermekek mennyire beszélnek jól magyarul, amikor óvodába kerülnek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 45. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 7. sz. *Kérem, osztályozza 1-től 5-ig a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az óvoda kezdésekor! Ön hányast adna?; 8. sz. Kérem, osztályozza 1-től 5-ig a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az iskola megkezdésekor! Ön hányast adna?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 46. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 20. sz. *Ön, pedagógusként, egy 1-5 közötti skálán, hogyan ítéli meg a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az általános iskola megkezdésekor?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 47. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 16. sz. *Ön szerint 5-10 éve többet beszéltek a roma gyerekek cigányul?* kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 48. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 95. sz. *Mit gondol, tíz évvel ezelőtt többet beszéltek a településen cigányul?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 49. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 89. sz. *A cigány nyelv idővel el fog tűnni a településről, mert hiszen itt mindenki magyarul fog beszélni.* – állításra kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 50. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 73. sz. *Van, aki, ha cigányul beszél egy-két magyar szót is használ cigány beszédében. Mi a véleménye erről?;* 74. sz. *Van, aki sok magyar szót használ cigány beszédében. Mi a véleménye erről?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 51. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 59. sz. *Érzése szerint milyen szinten beszéli ön a lovári nyelvet?;* 60. sz. *Érzése szerint milyen szinten beszéli ön a magyar nyelvet?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 52. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 68. sz. *Ön melyiket szereti jobban, a Hodászon beszélt cigány nyelvet, vagy a budapestit?;* 68f. sz. *Sokan úgy gondolják, hogy a legszebb cigány nyelv a lovári, ön egyet ért ezzel?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 53. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 66. sz. *Ön szerint melyik a hasznosabb nyelv, a Hodászon beszélt cigány nyelv vagy a budapesti?* – állításra kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 54. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 10. sz. *Ön értékként tekint a cigány nyelvre?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 55. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 11. sz. *A roma gyerekeknek meg kell tanulniuk magyarul.;* 12. sz. *A roma gyerekeknek meg kell tanulniuk cigányul.* – állításokra kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 56. diagram:** Az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 13. sz. *A cigány nyelvnek van helye az óvodai nevelésben.;* 15. sz. *Ön szívesen tanítana cigány mondókákat a roma gyerekeknek, szívesen használná a cigány nyelvet "hivatalos" kereteken belül?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 57. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 7. sz. *Ön tapasztalta már, hogy a diákok az órák közti szünetekben cigányul beszélnek?; 8. sz. Ön tapasztalta már, hogy a diákok az órán cigányul beszélnek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 58. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 9. sz. *Tapasztalta-e ön azt, hogy a roma diákok kifejezetten azért beszélnek cigányul, hogy ön ne értse azt, amit beszélnek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 59. diagram:** A diákokkal végzett kutatás kérdőívének 8. sz. *Előfordul olyan, hogy azért beszélgettek cigányul, hogy a tanár ne értse, hogy miről beszélgettek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 60. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 13. sz. *Előfordult már önnel olyan, hogy a roma diákok magyar mondatában, olyan szót, kifejezést hallott, amit elsőre nem értett meg, ami cigány szó, kifejezés lehetett?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 61. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 15. sz. *Előfordult az önnel, hogy a roma diákok azt mondták önnek, hogy 'dikk tanár bácsi/tanár néni'? Vagy ehhez hasonló kifejezéseket hallott már, mint pl: 'sun tanár néni/tanár bácsi', 'more', 'dik séj', 'dik mo', 'dik ez a fiú', 'dik ez a lány', 'ábiszi'?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 62. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 44. sz. *Hallott ön már hasonló mondatot roma diák szájából: „Haljak meg, tanár bácsi/tanár néni, beteg voltam tegnap, anyám haljon meg, azért nem csináltam meg a házi feladatot.* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 63. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 16. sz. *Ha hallotta már ezek valamelyikét, mit tett?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 64. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 11. sz. *Mit tenne az alábbi helyzetben? Az iskolai folyosón szembe találkozik két roma diákkal, akik ráköszönnek önre magyarul, de ezután rögtön, nevetgélve cigányul szólnak valamit egymásnak. Mit tesz ön?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 65. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 10. sz. *Mit tenne az alábbi helyzetben? Ön témazárót írat. Két azonos képességű roma diák a dolgozat írása közben jól hallhatóan cigányul beszél. Ön rájuk szól, hogy miért is beszélnek dolgozatírás közben. Egyikük azt feleli, hogy csak egy tollat kért, mert övé kifogyott. A másikuk ezt megerősíti. Mit tesz ön?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 66. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 12. sz. *Mit tenne az alábbi helyzetben? Egy roma diák az év végi kettésért száll harca önnel a táblánál. Minden nagyon jól megy, ön biztatja is, hogy ha ez így megy tovább, akkor valóban meglesz a kettés. Ám egy adott pillanatban a diák leblokkol, nem jut eszébe egy nagyon fontos évszám, név, adat. Lassan az osztály felé fordul segítséget várva. Jön is a segítség, de hallhatóan nem magyarul. Mit tesz ön?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 67. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 20. sz. *Ön, pedagógusként, egy 1-5 közötti skálán, hogyan ítéli meg a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az általános iskola megkezdésekor?; az óvodapedagógusokkal/dajkákkal végzett kutatás kérdőívének 8. sz. Kérem, osztályozza 1-től 5-ig a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az óvodai nevelés-oktatás végén, az iskolakezdésekor! Ön hányast adna?; a szociolingvisztikai interjú 120b. sz. Mennyire beszélnek jól magyarul a falubeli roma gyerekek, mielőtt óvodába mennek?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 68. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 18. sz. *Ön szerint a roma diákok szókincese alsó évfolyamokban eltér a nem roma (magyar) gyerekek szókincsétől?; a 19. sz. Ön szerint a roma diákok szókincese felsőbb évfolyamokban eltér a nem roma (magyar) gyerekek szókincsétől?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 69. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 27. sz. *Ön szerint mennyire jelent nehézséget a cigány gyerekeknek az, hogy az iskolában, a tanórákon csak a magyar nyelvet használhatják? Kérem osztályozza 1-től 5-ig, ahol az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem okoz nekik nehézséget, az 5-ös pedig azt jelenti, hogy nagy nehézséget okoz nekik.* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 70. diagram:** A diákokkal végzett kutatás kérdőívének 10. sz. *Nehéz az nektek, hogy az iskolában, az órákon csak magyarul beszélhettek?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 71. diagram:** A diákokkal végzett kutatás kérdőívének 11. sz. *Jó lenne, ha romaniul is lehetne beszélgetni a tanárokkal?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 72. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 21. sz. *Ön, pedagógusként, egy 1-5 közötti skálán, hogyan ítéli meg a cigány gyerekek magyar nyelvtudását az általános iskola befejezésekor?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 73. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 43. sz. *Ön lát, érzel különbséget az ugyanolyan szociális körülmények közül jövő nem roma diákok és a roma diákok nyelvhasználata között?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 74. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 40. sz. *Tapasztalja-e ön, hogy nem roma (magyar) diákok használnak roma szavakat vagy stílusjegyeket?;* 41. sz. *Ön szerint van presztízse ma a romani nyelvnek az ön intézményében a diákok részéről?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 75. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 36. sz. *Ön szerint mi a roma gyerekek viszonylagos rossz iskolai teljesítményének az oka? Kérem, 1-től 5-ig osztályozza, ahol az 1-es a legkevésbé befolyásoló tényező az 5-ös pedig a leginkább befolyásoló tényező.* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 76. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 92h. sz. *Ha megtehetné ismét megnősülne/férjhez menne fiatalon vagy inkább tanulna, amíg csak lehet?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 77. diagram:** A szociolingvisztikai kérdőív 92c. sz. *Egyetért azzal, hogy ha egy roma fiú megnősül, már ne járjon iskolába?;* 92d. sz. *Egyetért azzal, hogy ha egy roma fiú megnősül, már ne járjon iskolába?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 78. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 45. sz. *Ön szerint van olyan korszak, időszak, ahol tapasztalható, látható módon "nyílik az olló" a roma és a nem roma diákok teljesítménye között?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 79. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 47. sz. *Ön, pedagógusként, hogy látja, van olyan dolog, amiben a roma gyerekek ügyesebbek (versmondás, olvasás, fogalmazás, egyes készségek: kérdésfeltevések, ugratás, viccelődés, spontaneitás stb.) nem roma társaiktól?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 80. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 29. sz. *A cigány gyerekeknek meg kell tanulniuk magyarul.;* 30. sz. *A cigány nyelvnek bizonyos körülmények között helye van az iskolában.;* 31. sz. *Az iskolának feladata és kötelessége a cigány nyelv ápolása.;* 32. sz. *Szükség lenne cigányul jól tudó pedagógusokra.* – állításokra adott válaszok százalékos eloszlása.
- 81. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 28. sz. *Van néhány iskola Magyarországon, ahol a diákok a magyar nyelv mellett cigányul is beszélhetnek a tanárral vagy egymással az órán. Önnek erről mi a véleménye?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

- 82. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 33. sz. *Részesült-e ön olyan oktatásban, amely a roma gyermekek nyelvhasználatával foglalkozott?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 83. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 34. sz. *Ha lenne rá lehetősége, szívesen venne részt olyan továbbképzésen, amely a roma gyerekek nyelvhasználatának témakörét járja körül?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 84. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 35. sz. *A pedagógiai nagyobb siker érdekében, ha lehetősége lenne rá, tanulna cigányul?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 85. diagram:** A tanárokkal végzett kutatás kérdőívének 48. sz. *Pedagógusként hogyan ítéli meg, mi lenne az, amely leginkább segítené az ön munkáját a cigány nyelv jobb megismeréséhez, órákon való felhasználásához?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 86. diagram:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 7. sz. *Mit tapasztalt, mit váltott ki a diákból/diákokból az érzélem szintjén az ön által alkalmazott romani szó, kifejezés? (2017. november 1. – 2018. március 30.); 7. sz. Mit tapasztalt, mit váltott ki a diákból/diákokból az érzélem szintjén az ön által alkalmazott romani szó, kifejezés?* – kérdésre kapott válaszok eloszlása (2018. április 1. - április 30.).
- 87. diagram:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 8. sz. *Tapasztalta azt, hogy a roma diákok egymásra néztek, amikor ön romani szót használt, és egymáshoz romaniul kezdtek el beszélni?; 9. sz. Amikor ön romaniul szólt a roma diákokhoz/diákokhoz, ő, ők először magyarul vagy romaniul szólaltak meg az ön irányában?* – kérdésekre kapott válaszok százalékos eloszlása.
- 88. diagram:** A magyar-cigány pedagógusszótárhoz használt nyomonkövetési napló 12. sz. *Ön szerint láthatóan, érezhetően változott a viszony ön, mint pedagógus és azon roma diákok között, akiknél használta ezeket a kifejezéseket? Ha igen milyen irányba?* – kérdésre kapott válaszok százalékos eloszlása.

2. Függelék. A dolgozatban idézett interjúrészletek listája

Minta: **06FÉ-DS-240095**

Magyarázat: **06:** kérdőív sorszáma ; **F:** férfi/fiú (az adatközlő neme); **É:** érettségi (az adatközlő legmagasabb iskolai végzettsége); **DS:** hangfájt; **240095:** a hangfájl sorszáma

Jelmagyarázat:

Á: ápolónő
BÖ: biztonsági őr
DGYF: dajka, gyermekfelügyelő
DK: dajkaképzőt végzett
F: férfi
FŐI: fő.iskolás
GYF: gyermekfelügyelő
IV: intézményvezető
K: középiskolás
KNF: kutatási naplófeljegyzés
N: nő
NYÁ: nyolc általános iskolai végzettségű
NYÁK: nyolc általános iskolai végzettségnél kevesebb
NYÁV: nyolc általános iskolai végzettségű, vállalkozó
OD: óvodai dajka
OIV: óvodai intézményvezető
P: pap
V: videofájl

1. interjúrészlet: 06FÉ-DS-240095
2. interjúrészlet: 07KF-DS-240096
3. interjúrészlet: 14FNYÁK-DS-240105
4. interjúrészlet: 05NFŐI-DS-240094
5. interjúrészlet: 06FÉ-DS-240095
6. interjúrészlet: 10FÉ-DS-240099
7. interjúrészlet: 01FNYÁ-DS-240088
8. interjúrészlet: 04NÉGYF-DS-240093
9. interjúrészlet: 01FNYÁ-DS-240088
10. interjúrészlet: 05NFŐIÁ-DS240094
11. interjúrészlet: 05NFŐIÁ-DS240094
12. interjúrészlet: 06FÉ-DS-240095
13. interjúrészlet: 18FNYÁV-DS-240109
14. interjúrészlet: 09KN-DS-240098
15. interjúrészlet: 17ND-DS-240108
16. interjúrészlet: 01FNYÁ-DS-240088
17. interjúrészlet: 06FÉ-DS-240095

18. interjúrészet: 16ND-DS-240107
19. interjúrészet: 17ND-DS-240108
20. interjúrészet: 01FNYÁ-DS-240088
21. interjúrészet: 01FNYÁ-DS-240088
22. interjúrészet: 12FBÖ-DS-240101
23. interjúrészet: 01NIV7 – DS - 01
24. interjúrészet: 02FIV6 – KNF
25. interjúrészet: 03NIV6 – DS - 02
26. interjúrészet: 04NIV10 – DS - 03
27. interjúrészet: 01FP – KNF
28. interjúrészet: 02FP - KNF
29. interjúrészet: 03FP - KNF
30. interjúrészet: 12FBÖ DS240101
31. interjúrészet: 49FNYÁ DS240140
32. interjúrészet: 16ND DS240107
33. interjúrészet: 12FBÖ DS240101
34. interjúrészet: 04NÉGYF DS240093
35. interjúrészet: 06FÉ DS240095
36. interjúrészet: 03NGYF DS240090
37. interjúrészet: 03NGYF DS240090
38. interjúrészet: 01FNYÁ DS240088
39. interjúrészet: 07KF DS240096
40. interjúrészet: 09KN DS240098
41. interjúrészet: 02OD-V02
42. interjúrészet: 03OD-V03
43. interjúrészet: 04OIV-DS4
44. interjúrészet: 01OIV-KNF
45. interjúrészet: 02OIV-V01
46. interjúrészet: 02OIV-V01
47. interjúrészet: 04OIV-DS4

3. Függelék. A romani-magyar pedagógusszótár kézirata